

Universidade de Lisboa



**O pensamento visual na relação entre imagem e texto: projeto e
experimentação criativa na disciplina de Desenho A**

Ana Teresa de Almeida do Espírito Santo Meneses

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientada pela
Professora Doutora Helena dos Reis Cabeleira**

2018

Índice Geral

Resumo.....	vii
Palavras-chave	vii
Abstract.....	viii
Introdução	1
Capítulo I. Desenho da investigação	5
1. Opções metodológicas	5
1.1. Investigação-ação	6
1.1.1. Modelos de investigação-ação	7
1.2. Recolha e análise de dados	8
1.2.1. Métodos de recolha de dados.....	8
1.2.2. Análise dos dados	11
2. Metodologias da intervenção pedagógica	12
2.1. Questões da investigação – objetivos	12
2.2. Posicionamento metodológico-pedagógico	13
2.2.1. Modelos pedagógicos	13
2.2.2. Teorias e práticas da educação artística.....	15
2.3. Análise de modelos à procura de um modelo	18
2.3.1. Modelos de processo criativo	18
2.3.2. O processo criativo nas artes	21
2.3.3. Modelos de metodologia de projeto	23
3. Desenho da investigação-ação	25
Capítulo II. <i>Imagemtexto</i>	27
1. Abordagem teórica.....	27
1.1. A escolha do tema – PO.EX e experimentação	27
1.1.1. Contextualização da Poesia Visual.....	28
1.2. <i>Imagemtexto</i>	30
2. Abordagem pedagógica	33
2.1. A relação entre imagem e texto no Programa de Desenho A.....	33
2.2. Pesquisa e seleção das imagens	35

2.3.	A apresentação de diapositivos	36
2.3.1.	Caligramas	36
2.3.2.	Labirintos	40
2.3.3.	Vanguardas: Futurismo, Dadaísmo, Construtivismo, Bauhaus ...	41
2.3.4.	Poesia concreta, poesia visual, poesia experimental (PO.EX).....	44
2.3.5.	Poesia experimental: poema-objeto, instalação, performance, videopoema	47
2.3.6.	Pintura e caligrafia: escrita assémica, informalismo.....	51
2.3.7.	Caligramas: influências no design e ilustração contemporâneos .	53
2.3.8.	Labirintos: Typewriter art, poesia tipográfica, experimentação tipográfica, desconstrução tipográfica.....	55
2.3.9.	A linguagem e o texto como medium: arte conceptual, arte contemporânea, street art.....	57
2.3.10.	Experimentação no design gráfico contemporâneo	60
3.	Avaliação.....	61
3.1.	Tipos da avaliação.....	61
3.2.	O portfólio como instrumento de avaliação formativa	64
Capítulo III. Prática pedagógica supervisionada		66
1.	Contexto escolar	66
1.1.	A Escola Secundária Rainha Dona Leonor.....	66
1.1.1.	Breve história da escola	66
1.1.2.	Caracterização do contexto escolar.....	66
1.1.3.	Orientações estratégicas	67
1.2.	Caracterização da turma.....	68
1.2.1.	O professor cooperante	69
2.	Planificação e desenvolvimento da unidade de trabalho <i>Imagemtexto</i>	70
2.1.	Planificação.....	70
2.1.1.	Objetivos	72
2.2.	Desenvolvimento	73
2.2.1.	Definição do problema.....	73
2.2.2.	Investigação	73

2.2.3. Experimentação	74
2.2.4. Avaliação da experimentação – ideia	81
2.2.5. Desenvolvimento da ideia – concretização	83
2.2.6. Avaliação	86
3. Análise dos resultados.....	87
3.1. Análise dos processos de trabalho	87
3.2. Análise do questionário	90
3.3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	91
3.4. Resultados da avaliação.....	92
Conclusões	93
Referências bibliográficas	97

Índice de ANEXOS

ANEXO 1: Ficha/Questionário de auto-avaliação e avaliação da atividade

ANEXO 2: Textos dados aos alunos

ANEXO 3: Planificação e planos de aula

ANEXO 4: Enunciado

Índice de FIGURAS

FIG. 1. Diapositivo 1	37
FIG. 2. Diapositivo 2	37
FIG. 3. Diapositivo 3	39
FIG. 4. Diapositivo 4	39
FIG. 5. Diapositivo 5	43
FIG. 6. Diapositivo 6	43
FIG. 7. Diapositivo 7	46
FIG. 8. Diapositivo 8	46
FIG. 9. Diapositivo 9	49
FIG. 10. Diapositivo 10	49
FIG. 11. Diapositivo 11	50

FIG. 12. Diapositivo 12	50
FIG. 13. Diapositivo 13	52
FIG. 14. Diapositivo 14	52
FIG. 15. Diapositivo 15	54
FIG. 16. Diapositivo 16	54
FIG. 17. Diapositivo 17	56
FIG. 18. Diapositivo 18	56
FIG. 19. Diapositivo 19	58
FIG. 20. Diapositivo 20	58
FIG. 21. Diapositivo 21	59
FIG. 22. Diapositivo 22	59
FIG. 23. Diapositivo 23	61
FIG. 24; FIG. 25. Estudos para exercício de caligrafia	75
FIG. 26; FIG. 27; FIG. 28. Exercício de caligrafia	75
FIG. 29. Exercício de caligrafia; pormenor	75
FIG. 30. Exercício de caligrafia	75
FIG. 31. Exercício de caligrafia; pormenor	75
FIG. 32. Exercício de caligrafia	76
FIG. 33. Exercício de caligrafia; pormenor	76
FIG. 34. Exercício de caligrafia	76
FIG. 35. Exercício de caligrafia; pormenor	76
FIG. 36. Exercício de caligrafia	76
FIG. 37. Exercício de caligrafia; pormenor	76
FIG. 38; FIG. 39. Exercício de caligrafia	76
FIG. 40. Tipos de madeira	78
FIG. 41. Exercício de tipografia; impressão	78
FIG. 42. Exercício de tipografia; carimbos	78
FIG. 43. Exercício de tipografia; <i>stencil</i>	78
FIG. 44; FIG. 45; FIG. 46; FIG. 47. Exercício de tipografia	78
FIG. 48; FIG. 49; FIG. 50; FIG. 51; FIG. 52; FIG. 53; FIG. 54; 55 FIG. 56. Exercício de tipografia	79
FIG. 57; FIG. 58. Exercício de tipografia	80
FIG. 59; 60; 61; 62; 63. Processo de trabalho da aluna RC	80
FIG. 64. Trabalho final do grupo 2	84

FIG. 65. Trabalho final do grupo 5	84
FIG. 66. Trabalho final do grupo 9	84
FIG. 67. Trabalho final do grupo 8	84
FIG. 68. Trabalho final do grupo 1	84
FIG. 69. Trabalho final do grupo 12	84
FIG. 70. Trabalho final do grupo 6	84
FIG. 71. Trabalho final do grupo 4	84
FIG. 72; 73. Vista geral da exposição	85
FIG. 74. Trabalho final do grupo 7	85
FIG. 75. Trabalho final do grupo 10	85
FIG. 76. Trabalho final do grupo 11	85
FIG. 77; FIG. 78. Processo de trabalho do grupo 5	88
FIG. 79; FIG. 80; FIG. 81; FIG. 82. Processo de trabalho do grupo 1	88
FIG. 83; FIG. 84. Processo de trabalho do grupo 8	88
FIG. 85. Análise do questionário; nuvem de palavras	89
FIG. 86. Exercício de caligrafia da aluna BS	89
FIG. 87. Exercício de tipografia da aluna BS	89
FIG. 88. Exercício de tipografia do aluno FV	89
FIG. 89. Trabalho final do aluno FV	89

Índice de abreviaturas

AERDL: Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

ASE: Apoio Social Escolar

AV: Artes Visuais

EB: Ensino Básico/Escola Básica

ES: Ensino Secundário/Escola Secundária

ESRDL: Escola Secundária Rainha Dona Leonor

EV: Educação Visual

MP: Metodologia de Projeto/Projetual

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PES: Prática de Ensino Supervisionada

Resumo

O relatório da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, dá conta da investigação-ação realizada durante o ano letivo de 2017-18 na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, com uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A. A unidade de trabalho adota a metodologia de projeto, reforçando a importância da experimentação no processo criativo. Como tema, foi escolhida a articulação entre palavra e imagem como processo de transformação gráfica., tendo a poesia visual e a obra de Ana Hatherly como ponto de partida.

Após uma revisão da literatura sobre o processo criativo e metodologia projetual, foi encontrado um modelo adequado à planificação da atividade. Desta forma, a unidade de trabalho articula-se em seis fases: definição do problema; investigação; experimentação; avaliação da experimentação – ideia; desenvolvimento da ideia – concretização; avaliação. A descrição e comentário das atividades propostas na PES segue a mesma estrutura.

O relatório descreve também a investigação sobre *imagemtexto* que deu origem à construção de um recurso didático, cujas opções são comentadas e contextualizadas.

No contexto da proposta pedagógica, os alunos realizaram dois exercícios de experimentação – caligrafia e tipografia – com o objetivo de desenvolver ideias para a peça final – com meios e materiais à escolha –, a instalar na exposição que encerrou a atividade. O processo de trabalho dos alunos constituiu o portfólio da atividade (avaliação sumativa). Para além deste, a avaliação considerou os exercícios e o trabalho final (avaliação sumativa).

Palavras-chave

imagemtexto _ poesia visual _ projeto _ processo criativo _ experimentação

Abstract

The report on the Supervised Teaching Practice (STP), within the scope of the Masters course in Visual Arts Teaching, provides an account on the action-research carried out during the 2017-18 school year at Rainha Dona Leonor Secondary School, with an 11th grade class, in the discipline of Drawing A, from the Scientific-Humanistic Course on Visual Arts. The unit of work adopts a project methodology, reinforcing the importance of experimentation in the creative process. The articulation between word and image as a process of graphical transformation was the theme adopted, starting from visual poetry and Ana Hatherly's work.

After literature review on the creative process and design methodology, a suitable model was found to plan the action. In this way, the unit of work is articulated through six stages: defining the problem; research; experimentation; evaluation of the experimentation - idea; development of the idea - concretization; evaluation. The description and commentary on the activities proposed in the STP follow the same structure.

The report also describes the research on *imagetext*, that gave rise to the development of a didactic resource, which options are commented and framed.

In the pedagogical proposal's context, the students performed two exercises of experimentation – calligraphy and typography – towards the objective of developing ideas for the final piece – with media and materials of their choice – to be installed in the exhibition that finalized the activity. The work process of the students constituted the portfolio of the activity (formative assessment). In addition to this, the evaluation took under consideration the exercises and the final work (summative assessment).

Key words

imagetext _ visual poetry _ project _ creative process _ experimentation

Introdução

- A Beleza, o quê? O que é isso?
- Mas Mestre, o equilíbrio, a ordem...
- Tolices, tolices, deixe essas ideias, siga a sua vocação, ria-se...
- Mas Mestre, se rio hei-de chorar...
- Ignorante, ignorante!
- Mas Mestre, se aprendo não rio...
- Aprenda a rir, aprenda a rir...

Ana Hatherly, *O Mestre* (Hatherly, 1976: 89)

O relatório que aqui se inicia descreve e analisa a investigação-ação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, sob orientação da Professora Doutora Helena dos Reis Cabeleira. A PES decorreu durante o ano letivo de 2017-18 na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, com uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, e contou com a colaboração do Professor Doutor Jorge Rocha como professor cooperante.

A investigação-ação articula teoria e prática, defendendo a ideia de professor como investigador, desenvolvendo ferramentas que lhe permitam melhorar o seu processo pedagógico e participar na construção do currículo (Nóvoa, 1992; André, 2002; Elliot, 2007). Seguindo esta lógica metodológica, as principais ferramentas de registo e recolha de dados adotadas foram a observação participante e o registo fotográfico, tendo sido também consultados documentos para contextualização da escola e da turma onde foi realizada a intervenção. Foi igualmente criado um questionário de resposta aberta, instrumento de avaliação qualitativa da unidade lecionada.

O modelo de investigação-ação adotado é o de Stringer (2007), que descreve um processo articulado em três fases: observar, pensar, agir. Penso que esta sequência de ações é mais adequada, por iniciar com a observação participante, de onde irão surgir as questões da investigação, definindo a ação. E durante esta ação, já estamos a observar, para depois refletir – uma espiral que se repetirá infinitamente na futura prática profissional.

O objeto da investigação surgiu da observação de algumas fragilidades reveladas pelos alunos na disciplina, nomeadamente na capacidade de autorregular o processo criativo. Apesar de a dimensão projetual do trabalho em AV estar presente nos

conteúdos desde o 2º Ciclo do EB, os alunos ainda mostram dificuldade em aplicar com autonomia uma metodologia de trabalho planificada. A dificuldade em desenvolver um processo criativo reflete-se principalmente na resistência à experimentação conceptual e técnica. Perante isto, a questão colocada foi: como poderei planificar uma proposta que leve os alunos a experimentar e sair da sua zona de conforto no desenvolvimento de um processo de trabalho? O objetivo a atingir através da intervenção pedagógica foi a aplicação de uma metodologia no desenvolvimento de um projeto na disciplina, orientando os alunos através de um percurso criativo. Decidi assim criar uma planificação que fosse passando por todas as fases do projeto, valorizando principalmente a experimentação e a exploração, conceptual e de materiais, instrumentos e processos (Ramos, 2001). São ainda contemplados outros objetivos definidos no programa, como o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, a utilização do desenho para o desenvolvimento de uma expressão pessoal e da capacidade de comunicação visual, e o conhecimento de obras de arte relevantes, fundamental para o desenvolvimento de uma cultura visual e de uma sensibilidade estética.

O tema da unidade de trabalho partiu da visita a uma exposição de obras de Ana Hatherly. A proposta de trabalho dada aos alunos explora a utilização do texto como um *medium* artístico e as zonas de convergência entre texto e imagem – poesia visual, tipografia e caligrafia – trabalhando assim um conteúdo específico do programa: a articulação palavra/imagem como processo de transformação gráfica. A abordagem pedagógica permite também fazer uma articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, numa lógica transdisciplinar.

O capítulo I do relatório é um esboço, ou desenho da investigação, onde são abordadas as estratégias metodológicas e as opções pedagógicas tomadas. O título do capítulo remete para uma das ideias que considero mais importantes no ensino das Artes Visuais: a de pensamento visual como uma forma de conhecimento e de abordagem do real (Arnheim, 1986; Eisner, 2002).

O desenho da espiral que tinha já sido usado como modelo metodológico de investigação, surge outra vez ao procurar desenhar e estruturar a planificação da unidade de trabalho: muitos modelos de MP adotam uma estrutura circular, mas a espiral define melhor o que acontece no processo criativo: é circular, mas implica crescimento. A planificação da atividade articula os modelos de processo criativo propostos pela psicologia cognitiva com os da metodologia do design e desenvolve-se

em seis fases: definição do problema; investigação; experimentação; avaliação da experimentação – ideia; desenvolvimento da ideia – concretização; avaliação. A conceção deste modelo exigiu uma revisão da literatura nas respetivas áreas e focou-se principalmente na importância da experimentação na criatividade, e do seu aspeto lúdico, presente na dinâmica entre incubação e *insight* (Lubart, 2007), e/ou processos de análise/processos de síntese (Parreira, 2014).

As opções pedagógicas que guiaram a intervenção realizada seguem em grande medida as teorias de Efland (1979, 1995) sobre o currículo pós-moderno como apropriação e reciclagem dos vários modelos de educação artística. Assim, apesar de uma forte influência do modelo pragmático e construtivista, presente na estruturação da atividade segundo a MP, existem influências de outros modelos de educação artística. Reforço ainda a importância de uma abordagem que utilize estratégias da cultura visual, que esteve sempre presente nas opções tomadas ao longo da construção do recurso pedagógico – apresentação de diapositivos *imagemtexto*.

No capítulo II é feita uma abordagem teórica e pedagógica do tema da unidade de trabalho, com o seu respetivo enquadramento no programa da disciplina de Desenho A. A abordagem teórica das relações entre imagem e texto segue principalmente o pensamento de W.J.T. Mitchell (1994, 1996, 2012), que propõe para este caso específico de complementaridade a denominação *imagemtexto*, que será a adotada.

A segunda parte deste capítulo descreve e analisa a construção de um recurso pedagógico/didático. Trata-se de uma apresentação em Powerpoint sobre textos visuais, obras plásticas que recorrem ao texto como *medium*, e todos os híbridos situados entre um campo e o outro, que exigiu uma intensa investigação, e cujas opções são comentadas e contextualizadas.

O capítulo III do relatório é dedicado à PES, com uma apresentação da escola onde esta foi realizada, descrição da planificação e da operacionalização da unidade de trabalho. Após a descrição das atividades, acompanhada das respetivas imagens, é feita uma análise e avaliação da unidade de trabalho, com base nos registos de observação das aulas e nas respostas ao questionário dado na última aula. Para além de uma análise descritiva, optei por apresentar uma nuvem de palavras com os termos mais usados pelos alunos ao responder ao questionário.

No capítulo III é também feita uma análise da avaliação, cujos instrumentos, definidos na planificação e já anteriormente comentados no final do capítulo II, são o portfólio, o trabalho final, as notas de observação das aulas e os questionários de auto-

avaliação. A observação das aulas e a auto-avaliação são de caráter qualitativo. O portfólio é usado como uma ferramenta de avaliação formativa. Porém, a necessidade de apresentar uma avaliação final de caráter quantitativo, obrigou a uma avaliação sumativa dos exercícios realizados e do trabalho final.

Ao longo do relatório inseri sempre as imagens no corpo do texto, por considerar que esta opção facilita a leitura. Penso que as imagens são indissociáveis do texto e permitem uma maior compreensão de todo o processo. Por esta razão, as imagens da apresentação em PPT são mostradas no segundo capítulo, à medida que vão sendo comentadas. Os outros materiais fornecidos aos alunos, como o enunciado dos exercícios a realizar, os textos a partir dos quais trabalharam, e o questionário de auto-avaliação e avaliação da atividade foram remetidos para os anexos, bem como a planificação e os planos de aula.

Não seria possível ter chegado ao final de todo este processo sem a colaboração e orientação preciosas, tanto da minha orientadora como do professor cooperante, cuja paciência e dedicação se materializaram em inúmeros conselhos, que foram reforçando os sucessos alcançados nas várias etapas. Por essa razão, este relatório é também um reflexo do seu trabalho.

Capítulo I. Desenho da investigação

1. Opções metodológicas

O presente relatório pretende dar conta dos processos e resultados envolvidos na investigação-ação que realizei ao longo do ano letivo 2017-18 no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Trata-se de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, um paradigma que surge no final do século XIX e início do século XX, desenvolvido por antropólogos como Franz Boas, Malinovski, Robert Redfield e os sociólogos da Escola de Chicago (Bogdan e Biklen, 1992). Durante muito tempo vistas como alternativas e marginais, estas metodologias foram gradualmente ganhando credibilidade e legitimação científica nas ciências sociais, por permitirem “novas formas de entendimento da realidade” (André, 2002: 30).

Bogdan e Binklen (1992) definem o paradigma de investigação qualitativa e etnográfica através de cinco características fundamentais: o contexto social é a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal da sua colheita; é uma pesquisa descritiva; os investigadores estão mais focados no processo do que nos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; os investigadores tentam principalmente compreender o significado que os participantes no estudo atribuem às suas experiências.

As interpretações dos fenómenos sociais são sempre múltiplas e mesmo contraditórias, porque são realidades complexas e holísticas: as situações são únicas e os indivíduos estão em constante mudança. Para perceber e interpretar uma situação social específica os investigadores têm que perceber o contexto. No início da investigação, podem não saber o que procurar e não sabem certamente o que irão observar. Será a análise indutiva dos dados que dará origem a construções e elaborações teóricas (Graser e Strauss, 1967; Cohen, Lawrence e Keith, 2001).

Numa investigação-ação em contexto de prática de ensino supervisionada não se trata obviamente de pesquisa etnográfica, mas de uma utilização de métodos utilizados pela etnografia, principalmente a observação participante como metodologia de recolha de dados.

1.1. Investigação-ação

A investigação-ação é a metodologia aconselhada no contexto da formação de professores (Nóvoa, 1992; André, 2002; Elliot, 2007). Pode ser definida como “um tipo de pesquisa aplicada em que o investigador está activamente envolvido na causa para a qual a investigação é conduzida” (Bogdan e Binklen, 1992: 223), como “uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador” (André, 2002: 31), ou ainda, naquela que é uma das definições mais citadas segundo o próprio autor, o “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (Elliot, 2007: 203). Todas as definições apresentadas reforçam o seu carácter pragmático e a relação dialética entre teoria e prática, que permite conciliar a ideia de professor como investigador – produtor de conhecimento – e como agente de mudança.

As suas origens são atribuídas ao psicossociólogo Kurt Lewin (1890-1947), que criou o conceito no artigo *Investigação-ação e problemas das minorias*, de 1947 (Afonso, 2005: 75).¹ Lewin define a sua metodologia como uma ação seguida por uma reflexão autocrítica e uma avaliação dos resultados.

Muita da teoria sobre esta metodologia é influenciada pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, principalmente pelo pensamento de Habermas, através do qual ganhou uma perspectiva emancipatória (Cohen, Lawrence e Keith, 2001; Barbier, 1996). Com efeito, tem vindo a ser usada como ferramenta de resolução de problemas sociais concretos pelas próprias comunidades através de uma abordagem colaborativa, que permite o empoderamento dos participantes por meio do seu envolvimento na pesquisa (Stringer, 2007: 8-10).

Barbier apresenta uma perspetiva radical e existencial da investigação-ação, afirmando-a como uma ruptura epistemológica em relação às ciências sociais instituídas, ao contrariar a separação clássica entre pensamento e ação. A dinâmica social criada é completamente diferente da investigação tradicional, porque os resultados da investigação são utilizados no próprio processo de mudança. Produção de conhecimento e processo de mudança estão interligados e são indissociáveis nesta estratégia onde o investigador sai do seu papel de observador neutro para se tornar ele mesmo um instrumento de mudança social (Barbier, 1996: 35).

¹ Embora alguns autores atribuam a sua criação ao antropólogo John Collier (Barbier, 1996: 13).

A investigação-ação educacional segue principalmente a tradição de língua inglesa de Stenhouse e Elliott (Thiollent e Colette, 2014: 212), que defende a ideia de professor como investigador e produtor de conhecimento (Elliot, 2007), desenvolvendo ferramentas que lhe permitam melhorar o seu processo pedagógico e participar na construção do currículo (Thiollent e Colette, 2014).

Relendo várias visões e posições sobre a investigação-ação, é visível como as suas características se adaptam a uma prática de ensino supervisionada:

Por um lado, não se ocupa de grandes temas ou problemáticas das ciências da educação, mas sim questões práticas do quotidiano (Afonso, 2005); Por outro lado, coloca o professor no centro da investigação, uma vez que é o instrumento principal de recolha de informação, bem como o agente de todo o processo (Afonso, 2005); Através das suas metodologias, permite identificar desafios e problemas da prática docente e concretizar inovações (Afonso, 2005), estabelecendo uma ligação direta entre teoria e prática (Cohen, Lawrence e Keith, 2001) e contribuindo para o desenvolvimento de uma prática reflexiva na profissão (Nóvoa, 1992; Gómez, 1992; Thiollent e Colette, 2014).

1.1.1. Modelos de investigação-ação

O modelo de Lewin é uma espiral auto-reflexiva ou, melhor dito, uma série de espirais cada uma das quais desenhando um ciclo com suas quatro fases de planeamento, ação, observação, reflexão e, caso seja necessário, um novo planeamento da experiência em curso (Barbier, 1996: 40). André (2002: 31) descreve o mesmo processo, mudando os nomes de algumas fases: planeamento, ação, descoberta e análise.

Se a ideia de uma sucessão de ciclos formando uma espiral é consensual entre os autores consultados, o número de fases em cada ciclo é muito variável. Tanto Stringer como Afonso sintetizam o processo em três fases: observar, pensar, agir (Stringer, 2007: 8); ou planeamento, ação, pesquisa (Afonso, 2005: 75). Mas há modelos com mais fases, como o de McKernan – análise, reconhecimento, planeamento, implementação e avaliação –, e o de Altricher e Gsetner: encontrar um ponto de partida; clarificar a situação; desenvolver estratégias de ação e pô-las em prática; tornar público o conhecimento (Cohen, Lawrence e Keith, 2001: 235).

Cohen, Lawrence e Keith (2001: 235-237) propõem um modelo mais complexo, com oito fases: identificação, avaliação e formulação do problema; discussão preliminar e negociações e esboço da proposta; revisão da literatura; redefinição ou modificação do problema colocado na primeira fase; seleção dos procedimentos, materiais e métodos pedagógicos; escolha dos procedimentos de avaliação; implementação do projeto; interpretação dos dados e avaliação geral.

Importante é também a contribuição de Ebbutt, ao sublinhar a importância do *feedback* dentro e entre cada ciclo (Cohen, Lawrence e Keith, 2001: 235). Esta ideia é também defendida por Barbier (1996: 36), para quem o *feedback* é uma das características essenciais da investigação-ação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação-ação são os mesmos utilizados por outras estratégias metodológicas de investigação em ciências sociais. Barbier (1996: 89) alerta para o facto de as técnicas não serem neutras: elas traduzem uma determinada visão do mundo. Neste caso, optarei pela observação participante como principal estratégia de recolha de dados, como será comentado no ponto 1.2.1.

Independentemente do número de etapas do processo ou dos seus nomes, o que me agrada nesta metodologia é o seu carácter orgânico, já que na verdade se aproxima muito da forma como os seres humanos articulam na vida diária a experiência com a ação. Como afirma Gómez (1992: 104), “há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente (...) fruto da experiência e da reflexão passadas”. A reflexão crítica é atingida quando se acrescenta a este conhecimento um processo permanente de “reflexão-na-ação”² e a sua análise posterior, configurando um “meta-conhecimento na ação” (Gómez, 1992: 104).

1.2. Recolha e análise de dados

1.2.1. Métodos de recolha de dados

“O etnógrafo é um omnívoro metodológico” (Cohen, Lawrence e Keith, 2001: 146) que recorre a todo o tipo de instrumentos de recolha de dados disponíveis. Nesta

² Aquilo a que Habermas chama reflexão crítica é “a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (Gomez, 1992: 105).

investigação a observação participante e o registo fotográfico foram as duas principais fontes de informação, mas não as únicas.

De natureza etnográfica, a observação participante é tanto um dispositivo de investigação como de pensamento (Barbier, 1996: 90) e é aceite como a melhor técnica de recolha de dados em investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994: 90). Só através da presença continuada num determinado contexto se pode atingir um conhecimento da sua realidade.

As notas de campo podem ser escritas no local ou após a observação e devem ser o mais descritivas possível. Elas são “o relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan e Binklen, 1992: 107) durante a observação. As notas devem ter também uma parte reflexiva, onde se verá que começa a surgir um esboço da investigação.

A observação de aulas está contemplada na estrutura curricular do mestrado desde o primeiro semestre, nas unidades curriculares *Introdução à Prática Profissional I e II*. A ação foi posta em prática no terceiro semestre, no contexto de *Introdução à Prática Profissional III*. Desta forma, iniciei a observação das aulas enquanto a turma estava no 10º ano de escolaridade e tive oportunidade de ir acompanhando a sua progressão durante um ano letivo e durante o primeiro período do 11º ano, antes de colocar em prática a intervenção pedagógica propriamente dita. Foi um tempo decisivo para conhecer o contexto escolar e os alunos. A peridiocidade da observação foi semanal numa disciplina com uma carga horária de duas aulas de 135 minutos por semana.

Durante a primeira fase de observação, as notas de campo incidiram muito nos trabalhos propostos pelo professor e nas dificuldades e resistências que os alunos iam sentindo em relação a eles. Paralelamente, todas as conversas com o professor cooperante iam sendo também registadas, porque desde o início ele foi fazendo uma série de reflexões sobre a disciplina e sobre a prática letiva que seriam também pistas para eu poder iniciar uma investigação.

Nesta primeira fase de observação, fiz muitas vezes anotações no diário de campo durante as aulas, notas que depois foram desenvolvidas mais tarde. Isto não constituiu um problema, porque embora estivesse sempre disponível para ajudar os alunos caso eles pedissem, as aulas eram geridas pelo professor cooperante e pude durante a maior parte do tempo remeter-me apenas ao papel de observador.

Já durante a fase de ação – de operacionalização da unidade de trabalho –, o registo de dados teve que ser feito após cada aula e tive confrontei-me com a dificuldade de estar a agir e a observar ao mesmo tempo. Este é um problema comum na investigação-ação, “que não é simples nem fácil de resolver” (André, 2002: 113), e cuja solução para cada investigador virá apenas através da experiência. Apesar de André sugerir, por exemplo, a utilização do vídeo como forma de registo da aula, decidi confiar na memória. A hipótese de conceber grelhas de observação também ficou fora de questão ao perceber que durante as aulas não iria haver tempo para preencher grelhas.

O registo fotográfico foi uma opção desde o início. Opção intuitiva para qualquer artista habituado a utilizar a máquina fotográfica para dar conta do seu processo pessoal desde sempre. Apesar de a fotografia ser um auxiliar da investigação em ciências sociais praticamente desde o seu surgimento, existem também algumas questões que se podem levantar perante a sua utilização. Bogdan e Binklen (1992: 143) alertam para o perigo de o investigador se poder distanciar ao fotografar, substituindo a observação pelo registo fotográfico, uma vez que é fisicamente impossível fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Esse foi um problema que se colocou bastante durante a fase de ação, principalmente em aulas que exigiam uma interação pedagógica constante. Aconteceu não ter tempo sequer de fotografar, ou mesmo esquecer-me, devido à intensidade com que tudo estava a acontecer. Apesar de tudo, alguma disciplina e também o professor cooperante ajudaram a manter o foco no registo. A qualidade das fotografias, no entanto, nem sempre é a melhor, pela pressa em decidir: fotografar trabalhos a grafite exige outro tipo de atenção, as condições de luz não são as melhores, as mesas refletem luz, e tudo é fotografado em modo automático e sem pensar muito no enquadramento, a não ser que deveria proteger o anonimato dos alunos o mais possível.

Tendo em mente o objetivo de respeitar a privacidade dos alunos, durante a observação optei quase sempre por um plano aproximado. Acabou por resultar porque criei um padrão de apresentação das imagens que as uniformiza. Durante a ação tentei manter o mesmo tipo de plano, mas em algumas situações não foi tão fácil, principalmente quando havia vários alunos de pé e a trabalhar ao mesmo tempo. Os trabalhos finalizados dos alunos foram fotografados com mais tempo, fora do horário das aulas.

A caracterização da turma e do contexto escolar exigiu a consulta de alguns documentos, disponíveis na página web do agrupamento, nomeadamente o *Projeto Educativo* e o *Regulamento Interno*. Tive igualmente acesso às planificações anuais e ao dossiê da turma.

Como forma de tentar perceber o impacto da proposta pedagógica, optei por elaborar um questionário aberto (ANEXO 1), onde pedia aos alunos que fizessem uma auto-avaliação do seu processo de trabalho e uma avaliação da unidade lecionada. O questionário foi dado na última aula, após a conclusão da atividade.

A opção por respostas abertas teve o intuito de convocar comentários mais pessoais e mais autênticos do que um questionário fechado e que são, por essa razão, mais adequados ao paradigma qualitativo (Cohen, Lawrence e Keith, 2001: 225). Interessava-me principalmente perceber quais eram as palavras que os alunos escolheriam para comentar o seu e o meu trabalho. Outra pergunta fundamental do questionário era direcionada para o processo de trabalho.

1.2.2. Análise dos dados

O investigador precisa de algum tempo de trabalho de campo antes de decidir o foco e elaborar a sua proposta de investigação (Bogdan e Binklen, 1992). A metodologia de investigação-ação segue esta lógica, pelo que a observação inicial foi a grande fonte de informação para as fases seguintes do processo. Através das reflexões que ia fazendo nas notas de campo fui percebendo melhor onde me queria focar, onde queria focar a investigação, e as notas foram começando a incidir mais nessas questões. Seguidamente, tentei fazer perguntas concretas, que pudessem ser respondidas através da investigação-ação.

O objetivo fundamental da análise dos dados é responder “clara e fundamentadamente” às questões colocadas no início da investigação (Afonso, 2005: 123). Desta forma, após a recolha completa a análise concentrou-se principalmente na forma como os alunos responderam às propostas de trabalho, nas dúvidas que tiveram, na análise dos processos de trabalho e dos resultados plásticos, procurando perceber em que medida a planificação realizada ia ao encontro dos objetivos iniciais da investigação.

A análise de dados deve seguir os três conceitos básicos de descrição, análise e interpretação. Um processo onde o raciocínio indutivo é o principal instrumento retórico, permitindo passar da análise à inferência (Afonso, 2005). No entanto, a teoria não pode vir apenas dos dados, pois é sempre o produto de um processo no qual o investigador deve explorar, organizar e integrar outros recursos teóricos na sua estratégia interpretativa (Brown e Jones, 2001).

Perante a necessidade de tratar e apresentar a informação obtida com as respostas dos alunos aos questionários, surgiu a ideia de apresentar os resultados da sua análise através de uma nuvem de palavras (*word cloud*, ou *tag cloud*). Trata-se de uma técnica de visualização de dados através de uma mancha com as palavras utilizadas num determinado contexto, que mostra o grau de frequência com que elas surgem associado ao seu tamanho relativo. Inicialmente utilizado nos botões de blogues e páginas web – *tag cloud* – ou como um sumário de palavras-chave de um documento – *word cloud* –, esta ferramenta pode ser usada para interpretar qualquer texto ou conjunto de documentos, ajudando a perceber quais são as palavras mais relevantes.

Apesar de serem um gráfico digital, e portanto uma ferramenta analítica, as nuvens de palavras permitem apresentar os dados como uma experiência emocional. Outra vantagem é a descodificação do valor de cada palavra ser intuitiva para o público em geral (Felix, Franconeri e Bertini, 2018). No entanto, a principal razão que me levou a utilizar esta ferramenta foi o facto de o resultado da análise configurar ele mesmo um fragmento de *imagemtexto*.

2. Metodologias da intervenção pedagógica

2.1. Questões da investigação – objetivos

A observação participante permitiu-me tomar contacto com a turma bastante tempo antes de tomar decisões sobre a intervenção pedagógica a realizar. Desta forma, pude ir acompanhando o decorrer dos trabalhos, conhecer melhor os alunos e perceber as suas fragilidades na disciplina, conversar com o professor cooperante sobre as conclusões a que ia chegando e começar a definir as questões da investigação.

As dificuldades dos alunos relacionam-se principalmente com a resistência à experimentação conceptual e técnica: ficam sempre muito presos a uma ideia inicial,

muitas vezes redundante ou simplista, e têm muita tendência para utilizar materiais e recursos gráficos que já dominam. Há sempre um momento em que podiam arriscar mais e não o fazem, acabando por não descobrir o que está para além do óbvio.

A dimensão projetual do trabalho em artes tem acompanhado o percurso dos alunos no EB, principalmente no 3º Ciclo. No entanto, é evidente que os alunos mostram algumas dificuldades na aplicação dessa metodologia e o professor cooperante afirma ser comum isto acontecer. Por várias razões: uma delas é a não assimilação dos conteúdos essenciais do EB por parte dos alunos; outra é o facto de a MP ser usada apenas em projetos de design e não de forma mais abrangente, como um processo criativo.

A questão colocada foi: como poderei planificar uma proposta de trabalho que leve os alunos a experimentar e a sair da sua zona de conforto no desenvolvimento de um processo de trabalho? Perante isto, o objetivo a atingir através da prática de ensino supervisionada, foi a implementação de uma metodologia adequada ao desenvolvimento de um projeto na disciplina de Desenho A, capaz de guiar e orientar os alunos através de um percurso criativo, dando principal relevo à fase de experimentação.

Após ter decidido utilizar a MP, o objetivo da investigação teórica foi o cruzamento de modelos teóricos de criatividade – propostos pela psicologia cognitiva – com modelos da metodologia do design e exemplos de processos criativos utilizados por artistas.

2.2. Posicionamento metodológico-pedagógico

2.2.1. Modelos pedagógicos

Como foi já anteriormente observado a propósito da investigação-ação como opção metodológica, partilho a visão de Nóvoa (1992) segundo a qual a formação profissional do professor se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica. Esta visão do professor como um prático reflexivo foi sugerida por Schon a partir do conceito de reflexão crítica de Habermas (Gomez, 1992: 105) e desenvolve-se em três fases: “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (Nóvoa, 1992: 26).

Enquadrado no paradigma da racionalidade prática (Gómez, 1992; Morgado,

2005), nesta visão do ensino o currículo é concebido como um processo, uma prática adaptada em função de cada contexto específico (Morgado, 2005: 45), e o professor é um “investigador na sala de aula” (Gómez, 1992: 104), que assume a “responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” e participa “como protagonista na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992: 27).³

No entanto, perante alguma indefinição do conceito de reflexão, que pode em muitos casos estar mais centrado nas práticas individuais, não protagonizando uma verdadeira mudança institucional e social, Morgado (2005) sugere a articulação do modelo racional-prático com um modelo sócio-crítico. Trata-se de uma visão do professor como um intelectual crítico, comprometido em identificar e questionar as condicionantes da instituição escolar e do sistema educativo, capacitando os alunos para a aquisição de um espírito crítico que lhes permita ser cidadãos ativos e agentes de transformação social.

O perfil dos alunos mudou radicalmente neste início de século e continuará a mudar, acompanhando a velocidade da sociedade contemporânea. Tanto a escola como os professores têm que estar preparados para acompanhar esta mudança e integrá-la na sua prática diária. Baseando-se no conceito de “modernidade líquida” do sociólogo Zygmunt Bauman (2000), Maria Acaso (2015) afirma que os professores de hoje têm que enfrentar o desafio de uma época de crescente instabilidade, incerteza e individualismo: a pós-modernidade assiste ao “derreter” das estruturas e da ordem modernas, para se converter numa época de mudança, vertiginosamente acelerada pelo capitalismo global e com a sua palavra de ordem – flexibilidade⁴. Tal como as partículas sólidas se tornam líquidas através da aceleração, a sociedade atual flui, sem forma, adaptando-se a qualquer reservatório. Uma das consequências desta “liquidez” é uma ausência de referências que provoca uma fragmentação social – das estruturas, do tempo, das comunidades e do próprio indivíduo (Bauman, 2000).

O modelo de “professor líquido” proposto por Acaso (2015) tem forçosamente que adotar o mantra da flexibilidade. É um “professor disco-jokey”, um “professor hacker”, que faz uso das estratégias pós-modernas de apropriação e remix na sua prática diária, atuando como um mediador entre as referências e os alunos.

³ O modelo da racionalidade prática surgiu como oposição ao modelo da racionalidade instrumental, de raiz positivista, que apresentava uma visão do professor como um profissional técnico (Morgado, 2005: 34-39).

⁴ A questão da flexibilização curricular (Despacho n.º 5908/2017) será novamente abordada no ponto 2.3. deste capítulo.

O conhecimento está hoje acessível a todos. Algo que há décadas exigia semanas de pesquisa e deslocações a bibliotecas, hoje consegue-se em poucas horas de navegação pelos locais certos. Mas é necessário saber distinguir a informação da desinformação. O papel do professor é o de orientar, ensinando a pesquisar e a selecionar a informação. Perante a incerteza, precariedade e constante transformação dos saberes, o “professor da contemporaneidade” (Morgado, 2005) deverá adotar uma postura não apenas de questionamento, mas também de abertura à dúvida e à incerteza, de reconhecimento da diversidade. O currículo a surgir neste contexto deverá formar mais em competências do que em ideais rígidos.

2.2.2. Teorias e práticas da educação artística

Perante a crescente pluralidade de formas artísticas e a complexidade de teorias emergentes, também o professor de artes se vê hoje confrontado com novos desafios. Um currículo pós-moderno não tem necessariamente que descartar e substituir as práticas modernas: tal como a ideia sugerida por Acaso (2015) do professor que utiliza a apropriação, a reciclagem e o remix, Efland (1995) propõe uma reciclagem de teorias e a adoção de vários modelos de ensino, privilegiando a cada momento aqueles que se adequam aos objetivos do trabalho. Trata-se de integrar em vez de excluir, tomando consciência dos diferentes paradigmas seguidos pela educação artística, das correntes de psicologia que lhes dão suporte pedagógico e das valências positivas de cada um destes modelos (Efland, 1979, 1995).

Segundo Efland (*Idem*) durante o século XX coexistiram na área da educação artística quatro modelos predominantes, que inspiraram tipos de currículo e estilos de ensino diferentes:

Nos finais do século XIX dominava ainda uma corrente estética mimética, que entendia a arte como imitação da natureza. Ligada à teoria comportamentalista, assenta numa visão da aprendizagem como imitação, definida por objetivos, onde a aquisição de competências e progressiva evolução do aluno são recompensadas pelo professor. Este modelo faz parte do ensino tradicional académico das artes, baseado na ideia de domínio progressivo da técnica (*Idem*);

Um outro modelo é inspirado pelo formalismo, que pretendia reduzir a complexidade do fenómeno artístico a uma série de princípios que pudessem ser

sistematizados e ensinados. Este modelo apoia-se no cognitivismo, que vê a aprendizagem como aquisição de estruturas cognitivas. A experiência estética e a educação têm um valor intrínseco, onde os conceitos adquiridos são o foco da avaliação. No campo da educação artística prevalece a sua pertinência nos modelos de *Discipline Based Art Education* (Efland, 1995);

A corrente expressiva-psicanalítica acompanhou o surgimento e desenvolvimento dos movimentos de vanguarda do início do século XX e foi seguida por Lowenfield e Herbert Red, para quem o crescimento emocional está associado ao desenvolvimento de uma expressão individual (Efland, 1979, 1995). O modelo expressivo-psicanalítico defende que as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental na vida mental, valorizando o conhecimento intuitivo e a subjetividade, rejeitando a cópia e a imitação. O valor da arte é o da originalidade e da realização pessoal. O professor não impõe valores, e trabalha a empatia e a abertura ao outro (*Idem*).

A teoria pragmática vê a educação como um instrumento de reconstrução social e encara a arte como algo que faz parte da vida e serve para resolver questões diárias e problemas concretos. Esta visão da arte e da educação derivam da teoria da inteligência de Dewey, segundo a qual sucessivas experiências podem fazer o sujeito rever ou reconstruir a sua visão da realidade, segundo uma perspectiva cognitiva (Efland, 1979, 1995). Os professores que partilham esta teoria adotam uma postura socialmente atenta e comprometida e tendem a organizar as aprendizagens a partir de situações da vida real (*Idem*). Este modelo de educação artística adota também atualmente uma perspectiva construtivista, que vê as aprendizagens como um “processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1996: 53). As origens do construtivismo são as ciências cognitivas e em particular os últimos trabalhos de Jean Piaget, as obras sócio-históricas de Lev Vigotsky, os trabalhos de Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodman, entre outros (*Idem*: 26-27).

Para além dos modelos descritos, o professor de AV deve adotar estratégias de ensino que integrem uma reflexão participada sobre as imagens e sobre o seu significado na vida contemporânea, principalmente na experiência quotidiana dos alunos. Esta abordagem crítica das imagens apoiada na cultura visual torna-se cada vez mais essencial, uma vez que a experiência humana se tornou essencialmente “visual e visualizada” (Charréu e Salbego, 2015: 2).

Surgido no final dos anos 1980, o conceito de cultura visual refere-se a “um

campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê” (Hernandez, 2011: 32), questionando e refletindo sobre a forma como os indivíduos se posicionam subjetivamente, bem como os significados que constroem perante os fenómenos visuais (Charréu e Salbego, 2015). Por ser um campo transdisciplinar e rizomático, não pode ser ensinada de forma tradicional, antes deve ser vista como um método ou uma estratégia que, promovendo uma atitude ativa e participativa dos alunos na análise das imagens, leva à sua problematização e questionamento (*Idem*). Estamos a falar de literacia visual, de pensamento visual (Arnheim, 1986), e de um reconhecimento da arte como uma forma de conhecimento do mundo (Eisner, 2002), sabendo que através da experiência estética, as artes estimulam e desenvolvem formas de pensar que “são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos” (Eisner, 2008: 15).

Refletindo na forma como a intervenção pedagógica se enquadra nos paradigmas e nos modelos de educação artística que foram descritos, a decisão de utilizar a MP mostra uma identificação com o modelo pragmático e construtivista, enquadrado num paradigma social-reconstrucionista (Sousa, 2007: 298), embora o produto final não seja uma peça de design, nem a ideia inicial tenha partido de uma necessidade da comunidade. A minha formação de base em Artes Plásticas leva-me sempre a partir mais facilmente de uma obra ou de uma exposição para iniciar uma proposta de trabalho, numa forma de abordagem onde identifico muitas das preocupações comuns às metodologias de ensino da cultura visual. A necessidade de empreender uma pesquisa exaustiva sobre as imagens, de perceber as suas origens e ramificações, de as identificar na cultura visual contemporânea, é uma forma de por em prática o pensamento visual e estratégias visuais de investigação.

A identificação com o modelo expressivo surge na liberdade que é dada ao aluno para se relacionar com as palavras do poema e construir novos significados, há uma parte do processo na qual nem todos os procedimentos são enunciados, pedindo-se ao aluno que experimente com os materiais, descubra novos processos; e é dito que não há uma forma correta de responder ao exercício. Da mesma forma, a proposta pode ser vista de uma perspetiva formalista, uma vez que toda a unidade de trabalho é também um pretexto para os alunos aprenderem ou consolidarem conteúdos da disciplina. De acordo com o que é proposto por Morgado (2005) e Sousa (2008) tento articular uma atuação tecnológica com uma postura de mediador isto é, alguém que questiona e promove a reflexão, sem impor as suas ideias.

2.3. Análise de modelos à procura de um modelo

Como já foi dito, uma das primeiras decisões tomadas sobre a intervenção pedagógica a realizar foi a de utilizar a MP. Com origens na arquitetura, a noção de projeto tem vindo a impor-se no vocabulário da pós-modernidade, estendendo-se a todas as áreas e também à educação: a adoção de uma pedagogia de projeto, de natureza interdisciplinar é largamente aconselhada no âmbito da flexibilização curricular (Despacho n.º 5908/2017).

O projeto é uma das metodologias de trabalho mais usadas nas AV. Por esta razão, é introduzida nos conteúdos programáticos/metodológicos curriculares a partir do 2º Ciclo, volta a fazer parte do programa de EV no 3º Ciclo e no Secundário, na disciplina de Desenho A. A MP tem vindo a ser desenvolvida como uma área de estudo do design, tornando-se assim essencial fazer uma revisão da literatura sobre o tema. Antes ainda, decidi procurar apoio nos modelos propostos pela abordagem cognitiva da criatividade, por considerar que a sua contribuição para a definição de conceitos como a incubação e iluminação (*insight*), ou a articulação entre pensamento divergente e pensamento convergente, entre outros, ajudam a compreender o processo criativo e a elaborar um modelo de intervenção pedagógica orientado para o desenvolvimento criativo dos alunos.

A criação de modelos como estratégia metodológica permite visualizar um processo, mapeando-o e dando formas a conceitos abstratos. São abstrações que tentam reduzir um fenómeno “à sua essência”, explicando “de forma simples uma realidade complexa” (Parreira, 2014: 91). A utilização do registo gráfico como forma de mapear um processo não é uma tradução do pensamento, mas pensamento em si (Arnheim, 1986: 147) e uma das funções do desenho: a de instrumento de pesquisa e informação científica, através da criação de modelos gráficos (Massironi, 2015: 133).

2.3.1. Modelos de processo criativo

Na sua tentativa de compreensão da criatividade como um fenómeno psicobiológico, a primeira abordagem da psicologia foi a teoria psicodinâmica desenvolvida por Freud e seus seguidores, que vê a criatividade como uma

manifestação do inconsciente, uma forma de resolver conflitos internos através da sublimação, com a sua estrutura binária de processo primário e processo secundário (Lubart, 2007: 13).

A abordagem cognitiva tenta compreender a criatividade como um processo com uma sucessão de várias fases. Deste ponto de vista, o processo criativo é a sucessão de pensamentos e ações que dão origem a “uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto em que se manifesta” (*Idem*: 15).⁵

O modelo clássico de processo criativo definido por Wallas em 1926 foi desenvolvido a partir do estudo e análise de experiências pessoais narradas de forma introspectiva por vários criadores – entre os quais se destacam as memórias do matemático Henri Poincaré (1854-1912) – e distingue entre quatro fases ou etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação (Lubart, 2007: 93). Estas fases podem ser flexíveis ou sobrepor-se, variando segundo os indivíduos e as suas características ou as da área de conhecimento em causa.

A emergência de ideias criativas exige um grande conhecimento do campo: a fase de preparação, investigação ou pesquisa, compreende todo esse trabalho preliminar de recolha de dados. A informação irá ativar processos não conscientes, onde reside a maior parte das memórias arquivadas (*Idem*: 96).

A fase de incubação consiste num afastamento temporário, provocando uma descontinuidade no pensamento (Weisberg, 1995: 163-166) (Lubart, 2007: 96) que pode variar entre poucos minutos e vários anos. Durante esta fase, a mente continua a fazer as suas ligações, processando a informação de modo não consciente. O processamento inconsciente funciona de forma sincrónica, permitindo analisar paralelamente várias ideias e não uma de cada vez (Csikszentmihaly e Sawyer, 1995: 342).

A iluminação é o momento eureka, ou *insight*, que se dá quando surge a ideia. Wallas constatou que este momento é frequentemente precedido por uma intuição de que a ideia está a surgir (Lubart, 2007: 96-97). É um fenómeno cognitivo relacionado com o conhecimento e a compreensão. Ter um *insight* é compreender – alguma coisa – mais claramente e passar de um estado de relativa confusão a outro de compreensão. A sua ocorrência está relacionada com a experiência de “Aha!”, comum quando se resolve subitamente um problema (Dominowsky e Dallob, 1995: 39). Um padrão que surge de repente na rede subconsciente torna-se relevante o suficiente para emergir à consciência: “Quando semelhanças entre ideias ou configurações em diferentes domínios são reconhecidas pelo subconsciente – como entre mudanças geológicas e biológicas no caso de Darwin, ou entre relações quânticas sub-atómicas e ligações

⁵ Segundo Lubart (2007: 15) esta é a definição que reúne maior consenso entre os investigadores nesta área.

químicas como no caso de Pauling – uma nova configuração combinando as duas emerge e surge na consciência.” (Csikszentmihaly e Sawyer, 1995: 344).

Por último, na fase de verificação será necessário decidir a pertinência da solução encontrada. Trata-se muitas vezes do período mais longo do processo e o que exige mais trabalho (Lubart, 2007: 97).

O modelo de Wallas continua a ser utilizado como uma primeira abordagem do processo criativo ou como ponto de partida para a introdução de outras fases intermédias (*Idem*: 96-97).

Em 1971, Csikszentmihalyi e Getzels demonstraram que a forma como é conceptualizado um problema tem uma influência fundamental na probabilidade de o resolver através de uma solução criativa e é já uma componente do processo criativo. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de outros investigadores e levou a uma importante reformulação do modelo de processo criativo, passando este a incluir uma fase de definição do problema (Ward e Kolomyts, 2010: 105). Ficamos assim com um modelo de cinco etapas: definição do problema, preparação, incubação, iluminação e verificação.

As fases de preparação e verificação dependem da acção de processos cognitivos conscientes, enquanto a incubação e iluminação (*insight*) estão ligadas a processos não conscientes, não racionais. A fase de preparação utiliza o pensamento convergente (a fim de produzir conhecimento factual). Na fase de ativação, ou definição do problema trata-se de conseguir *problem awareness*, onde predomina o pensamento divergente (Cropley e Cropley, 2010: 313), ou a capacidade de pesquisar e analisar de forma pluridireccional várias ideias a partir de um mesmo ponto de partida, obtendo respostas não convencionais (Lubart, 2007: 29).

Definido por Guilford em 1957, o pensamento divergente é a rejeição de soluções já usadas e a procura de novas direcções na resolução de um problema, não seguindo as vias convencionais (pensamento convergente) (Arieti, 1976: 7). A alternância rápida e sucessiva entre pensamento convergente e divergente, um processo reconhecido por muitos criadores, foi reconhecido por Martindale em 1989 e nomeado “oscilação” (Cropley e Cropley, 2010: 313) ou fluidez cognitiva (Gabora e Kaufman, 2010: 284-285). Como se verá no ponto 2.1.2., no desenvolvimento de modelos de MP, a articulação entre pensamento divergente e convergente, expressa na alternância análise-síntese, será um fenómeno reconhecido pelos designers na sua prática criativa.

Existem porém outras propostas alternativas de modelos para o processo criativo. Em 1988 Barron recupera a ideia de um modelo de quatro fases e usa a metáfora do nascimento humano, nomeando assim as suas etapas de concepção, gestação, parto, e criação. Em 1953 Osborn propõe um modelo com sete fases: orientação, preparação, análise, ideação, incubação, síntese e avaliação. Também Cropley e Cropley (2010:

309) propõem um modelo de sete etapas: preparação, ativação, incubação, iluminação, verificação, comunicação, validação.

No modelo de Barron é interessante a sua identificação da fase de incubação com a gestação: ambas são uma metáfora para um processo que ocorre de forma oculta, não visível, mas descrevem algo que se está a desenvolver. Já no modelo de Osborn, a incubação (e a ideação) encontra-se entre a dinâmica de análise-síntese, tal como será observado em modelos de MP analisados no ponto seguinte. Wallas inicialmente também tinha proposto um modelo com sete fases, que depois reduziu (*Idem*). O modelo de Cropley e Cropley acaba por ser uma reatualização do de Wallas, embora troque a ordem das duas primeiras fases, colocando a preparação, ou investigação em primeiro lugar, e apenas depois a ativação (definição do problema). Onde este modelo encontrará maior paralelo com a MP é ao acrescentar as fases de comunicação e validação, embora eu prefira utilizar para resumir estas duas fases o termo avaliação, proposto por Osborn.

2.3.2. O processo criativo nas artes

Nas artes, o modelo de Wallas deve ser visto de uma forma mais flexível e fluida, porque o artista passa por inúmeros ciclos de definição e resolução de problemas. Também o *insight* é diluído em várias etapas porque se tratam de várias incubações e intuições ao longo de toda a construção de uma obra. Em 1952 Edgar Vinacke chamou a atenção para o facto de em certos tipos de trabalho criativo – como nas artes – ocorrer uma série sucessiva de iluminações a cada momento do desenvolvimento de um trabalho. Da mesma forma, a fase de incubação também ocorre em vários graus ao longo de todo o processo de criação de uma obra e a verificação é substituída por uma avaliação e melhoramento, ou por uma repetição do estado de iluminação (Arieti, 1976: 19).

Num estudo realizado em 1976 com estudantes de arte, Getzels e Csikszentmihaly chegaram à conclusão de que as atividades colocadas em ação durante a formulação do problema artístico estão presentes às vezes, na fase precedente do desenho e na fase de produção. A sua investigação conclui que nos processos criativos artísticos as etapas de definição e de resolução do problema podem não ser separadas (Lubart, 2007: 98).

Csikszentmihaly e Sawyer (1995) realizaram uma série de entrevistas a indivíduos criativos em diversas áreas. As respostas obtidas descrevem o momento do

insight criativo contextualizando-o no processo clássico de quatro fases (preparação, incubação, *insight*, avaliação). As entrevistas evidenciam as diferenças individuais na experiência do processo criativo. Note-se por exemplo, o caso de um escultor que descreve o processo como dialético, em contínua alternância entre trabalho árduo e *insight*: “Tu tens ideias e trabalhas nelas. E enquanto trabalhas nelas tens novas ideias. Porque uma coisa complementa a outra, uma coisa faz a outra surgir” (Csikszentmihaly e Sawyer, 1995: 357)

Csikszentmihaly (2002) dedica toda uma investigação ao estado mental atingido durante a criatividade, um estado que potencia a intuição criativa e o *insight*, e a que chama *flow* (fluir). O autor identifica este estado com aquele que é atingido durante a prática da meditação, nomeadamente as práticas zen de meditação ativa. Estas práticas e a ideia de *mindfulness* a elas associada podem ser usadas para compreender algumas fases do processo criativo.

Em 2002 Mace e Ward desenvolveram um modelo de processo criativo baseado em entrevistas realizadas a artistas visuais: concepção da obra; desenvolvimento da ideia; construção da obra; conclusão da obra e avaliação. Trata-se de um modelo descritivo, mas a conclusão interessante do estudo é a de que o processo é dinamicamente interativo e o artista frequentemente retorna a uma fase anterior de construção quando novas ideias emergem no decorrer do processo de realização da obra (Locher, 2010: 132). A maior parte dos artistas relatam que um aspeto essencial da fase de desenvolvimento da ideia é a realização de esboços e salientam a sua importância no desenvolvimento do processo. A realização de esboços é encarada como um processo dialético que acompanha todas as fases e configura uma forma de pensamento visual, resultando num conhecimento mais aprofundado da obra, originando sucessivas reinterpretações da mesma (Locher, 2010: 139).

Esta ideia de um trabalho desenvolvido segundo uma lógica interativa e progressiva – *work in progress* – é reforçada pela investigação de Yokochi e Okada que, em 2005 observaram o processo criativo de um pintor chinês tradicional. O artista não começava com uma ideia definida na mente do que seria o resultado final e o seu trabalho desenvolvia-se através de uma série de processos interativos de estruturação, avaliação e re-estruturação da obra conforme ela ia evoluindo (Locher, 2010: 137).

2.3.3. Modelos de metodologia de projeto

Apesar da MP surgir como disciplina acadêmica apenas nos anos 1960, a necessidade de perceber e tornar científico o método tem raízes no modernismo. Já em 1923, Theo Van Doesburg afirmava que “para construir um novo objeto precisamos de um método, isto é, um sistema objetivo” (citado por Cross, 1993: 20).

Essencial para a compreensão da própria natureza da profissão, a metodologia do design surge como campo de estudo com John Chris Jones e Christopher Alexander, professores na Escola de Design de Ulm e criadores do *Design Methods Movement*, desenvolvido através de uma série de conferências durante os anos 1960 e 1970 (Cross, 1993: 15). Surgem também nessa época as primeiras publicações sobre MP, como as de Hall, em 1962, Asimow, em 1962, Alexander, em 1964, Archer, em 1965, Jones, em 1970, ou Broadbent, em 1973. São também desta época os primeiros livros sobre criatividade, publicados em 1961 por Gordon e em 1963 por Osborn (Cross, 1993: 16).

Science and Design, artigo escrito em 1964 por Maldonado e Bonsiepe, expressa a ideia de uma abordagem científica da disciplina através da criação de modelos, comum às abordagens teóricas associadas à Escola de Design de Ulm, que pretendem estudar a relação entre o design e o método científico com o objetivo de determinar a aplicabilidade deste ao processo de design (Parreira, 2014: 66). Seguindo esta ideia de uma “ciência do design”, em 1965 Archer sistematiza o processo e propõe um modelo operacional com seis subprocessos, agrupadas em três fases: fase analítica – programação e recolha de dados –, fase criativa – análise, síntese e desenvolvimento – e fase de execução – comunicação. O modelo de Archer compreende relações interativas entre as várias fases e possibilidade de retorno a uma fase anterior (Parreira, 2014: 71).

Durante os anos 1970 surge uma segunda geração do *Design Methods Movement*, que rejeita as metodologias criadas, concentrando as suas investigações noutras questões (Parreira, 2014: 75; Cross, 1993: 16). A MP só voltou a desenvolver-se significativamente nos anos 1980, surgindo uma série de livros, como os de Hubka, em 1982, Pahl e Beitz, em 1984, French, em 1985, Cross, em 1989 e Pugh, em 1991 (Cross, 1993: 17).

Com base na sua experiência profissional e pessoal, Munari (1981) tentou sistematizar a MP, desenvolvendo um modelo com doze fases, onde segue as regras do método cartesiano, que aconselham a “dividir o problema em tantas partes quantas fossem necessárias para melhor o resolver” (*Idem*: 11): definição do problema;

decomposição do problema em partes; colheita de dados (investigação); análise dos dados; criatividade; pesquisa de materiais e tecnologias; experimentação; modelo (esboços e desenhos); verificação; desenho e construção do protótipo.

Koberg e Bagnall desenvolveram um modelo a que chamam *The Universal Traveler*. A primeira proposta surge em 1971 e concentra-se nos conceitos de análise-síntese, com uma fase que medeia ambas e uma sequência circular. Esta interação entre processos de análise e processos de síntese é a dinâmica entre pensamento divergente e convergente estudada pela psicologia cognitiva.

O modelo de Koberg e Bagnall foi alterado várias vezes, com a fase de síntese a dividir-se em ideia, seleção e implementação. Em 1991 surge uma proposta com sete fases: aceitar o desafio, análise, definição, ideia, seleção, implementação e avaliação (Cropley e Cropley, 2010: 309; Parreira, 2014: 79). As inovações do modelo de Koberg e Bagnall estão no reconhecimento da dinâmica análise-síntese no processo criativo, com inclusão de uma fase intermédia (a definição), na sua estrutura não linear, bem como a atribuição de maior importância e complexidade à formulação do problema e à sua validação. Este modelo traduz melhor a natureza complexa do processo criativo em design, pela adoção de uma estrutura circular, prevendo “mecanismos de retorno às fases anteriores” (Parreira, 2014: 82).

A mesma estratégia apresenta o modelo criado por George Cox para o *Design Council* em 2005: tem a forma de um duplo diamante com quatro fases (descobrir, definir, desenvolver e implementar) articuladas segundo uma dinâmica de retorno contínuo (Parreira, 2014: 91-93). O modelo foi elaborado a partir do estudo dos processos de várias áreas diferentes do design e tenta ser o mais abrangente possível, podendo mesmo ser aplicado a outros campos fora da disciplina (*Idem*: 97).

Swann (2002) propõe um modelo também muito abrangente, por tentar integrar as várias contribuições para a MP, identificando a sua estrutura comum e fases recorrentes, que podem ser referenciadas e nomeadas de diferentes formas por diferentes autores, mas acabam por coincidir: problema (investigação), análise, síntese, execução, produção, avaliação. Apesar de linear, o modelo de Swann tem uma estrutura iterativa, contemplando o retorno a fases anteriores (Parreira, 2014: 58; Swann, 2002: 53).

Interessante pelo seu desenho em espiral é também o modelo proposto por Ellen Lupton em 2011. É pensado para o design gráfico, embora possa ser aplicado a outras áreas, e a sua estrutura desenvolve-se em três momentos: definição do problema,

procura de ideias e criação de forma. Ao longo deste percurso, são aplicadas as estratégias criativas e as técnicas de desenvolvimento da criatividade, terminando a espiral perto do ponto onde começa (Parreira, 2014: 51).

3. Desenho da investigação-ação

De entre os modelos de investigação-ação descritos, optei por simplificar o processo reduzindo as suas fases àquelas que considero serem as ações principais: observar, pensar, agir. Trata-se do modelo proposto por Stringer (2007), que apresenta semelhanças com o de Afonso (2005) apesar de as fases estarem ordenadas de forma diferente. Penso que a sequência de ações é mais adequada, por iniciar com a observação participante. Será a partir desta que irão surgir as questões da investigação, definindo a ação. O pensar aqui é a investigação e a planificação, enquanto o agir trata da operacionalização, ou seja, a intervenção pedagógica propriamente dita. O modelo toma verdadeiramente a forma de uma espiral, porque durante esta ação, já estamos a observar, para depois refletir. E se no relatório que dá conta do estágio o processo termina nesta reflexão e nas conclusões por ela sugeridas, na futura prática profissional esta é apenas uma volta de muitas que este modelo espiral de investigação-ação irá dar. O *feedback* dentro e entre cada ciclo é também uma das características desta estratégia metodológica que importa salientar (Cohen, Lawrence e Keith, 2001; Barbier, 1996).

O modelo da espiral pode aplicar-se também ao processo criativo. Foi referido como muitos modelos de MP adotam uma estrutura circular como, por exemplo, o definido por Koberg e Bagnall em 1991. Porém, penso que uma estrutura espiral, como a do modelo de Lupton, de 2011, define melhor o que acontece ao criar: é um processo circular, mas implica crescimento.

Os modelos da psicologia cognitiva focam-se muito na dinâmica inconsciente/consciente e isso está presente nos conceitos e fases do processo criativo. Os do design são mais pragmáticos e mais funcionais se quisermos estruturar e planear uma atividade. Mas é importante reconhecer a importância da experimentação na criatividade, porque promove um aspeto lúdico, presente na dinâmica entre incubação e *insight*, e, ou processos de análise/processos de síntese. A planificação da atividade faz uma síntese dos vários modelos propostos e descritos no ponto anterior e articula-se em

seis fases: definição do problema; investigação; experimentação; avaliação da experimentação – ideia; desenvolvimento da ideia – concretização; avaliação.

Pela sua utilização da MP, a intervenção pedagógica a realizar no âmbito da PES é principalmente influenciada pelo modelo pragmático e construtivista, enquadrado num paradigma social-reconstrucionista, e por metodologias de ensino da cultura visual. Porém não descarto na minha prática letiva a influência de outros modelos de educação artística, adotando assim a perspetiva de um currículo pós-moderno sugerida por Efland (1995) e Acaso (2015), onde as estratégias plásticas pós-modernas de apropriação, reciclagem e remix são aplicadas também ao processo pedagógico.

Capítulo II. *Imagemtexto*

1. Abordagem teórica

1.1. A escolha do tema – PO.EX e experimentação

O tema da unidade de trabalho a realizar com a turma do 11º do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, surgiu na confluência entre a vontade de estimular os alunos a desenvolver um processo criativo e o desejo de proporcionar uma experiência diferente no desenho, com uma proposta de trabalho que saísse fora do que fazem habitualmente nesta disciplina, e que pudesse também questionar os seus limites.

A ideia para o tema começou a tomar forma depois de uma visita à exposição *Ana Hatherly e o Barroco* na Fundação Calouste Gulbenkian (outubro de 2017 a janeiro de 2018). Não se tratou de uma exposição exaustiva da obra da artista plástica, realizadora, tradutora, escritora e professora catedrática de Literatura Barroca: foi antes uma mostra que explorou a relação do seu trabalho com o período Barroco, um dos objetos de estudo da artista, com especial incidência nos textos visuais dessa época (Hatherly, 1983, 1984). O curador, Paulo Pires do Vale, sublinha a ideia de exposição como jogo, remetendo para o processo criativo da artista.

Esta exposição e a poesia visual foram o ponto de partida para abordar a temática da relação entre *imagem* e *texto*, bem como a experimentação e a sua importância no desenvolvimento de um projeto. Partir de Hatherly, cujo trabalho é ele mesmo um exemplo de experimentação constante – através da sua participação no Movimento da Poesia Experimental Portuguesa (PO.EX), em contacto com o Movimento da Poesia Concreta Brasileira, e inserido no contexto global do experimentalismo dos anos 1960/70 –, faz todo o sentido para uma pesquisa sobre o papel da experimentação na criatividade.

Ao definir a Poesia Experimental em *Proposição 2.01*, E. M. de Melo e Castro (1962: 109) defende “o estudo do resultado das experiências”, pois nele “reside de facto o valor de projeção do ato criador experimental”. Herberto Helder (1964: 34), no texto de introdução aos primeiros *Cadernos de Poesia Experimental*, afirma: “não existe nenhum trabalho criativo que não seja experimental”. E Hatherly (1983: 115-

116) reforça esta ideia: “a verdade múltipla que se ilustra pela pluralidade das leituras decorre da potencialidade da experimentação e é ponto de partida para o jogo da descoberta, matriz de toda a criatividade”.

As citações apresentadas mostram a forma como os autores da PO.EX vêem o processo criativo: como experimentação, como jogo. As comparações entre a criação artística e o jogo, ou o brincar, defendidas na psicologia por Winnicott (1997), são também frequentes, principalmente em Hatherly, para quem ambos são indissociáveis, pois “o jogo da criação é o primeiro de todos os jogos e o modelo de todos eles” (Hatherly, 1983: 216).

Interessante é também a forma como Helder (1964: 34) identifica o experimentalismo como o próprio “movimento de adequação do homem à realidade”, afirmação que vai ao encontro da definição de criatividade como uma capacidade adaptativa, defendida pela psicologia cognitiva (Lubart, 2007).

1.1.1. Contextualização da Poesia Visual

Ana Hatherly (1983: 12) define os textos-visuais como “uma área da literatura que em parte confina com a das artes plásticas”. A autora afirma adotar o termo seguindo uma proposta de Max Bense. A edição brasileira de *Pequena estética* (Bense, 1971) foi organizada por Haroldo de Campos, que acrescentou ao texto original uma pequena antologia de textos do filósofo alemão publicados em jornais e revistas brasileiras desde 1960, documentando o seu interesse pela poesia concreta. Bense (1971: 177) confirma a materialidade dos poemas concretos e chama-lhes “textos visuais”.⁶

Se as referências teóricas da poesia concreta e experimental podem ser encontradas entre “a linguística moderna, o estruturalismo, o construtivismo, a semiótica, a gestalt e a teoria da informação” (Preto, 2006: 7), uma das referências literárias frequentemente citada é *Un coup de dés jamais n’abolira le hasard*, publicado por Stéphane Mallarmé em 1897, anunciando “um novo campo de relações e possibilidades do uso da linguagem” (Campos, 1967: 7). Influenciado pela tipografia da imprensa e pelas partituras musicais, Mallarmé faz uma “utilização funcional dos recursos tipográficos” e posiciona as linhas na página de forma irregular, dando

⁶ Bense não usa o hífen adotado por Hatherly.

extrema importância aos espaços em branco, que funcionam como os silêncios na música, conseguindo verdadeiramente espelhar “as metamorfoses, os fluxos e refluxos” do pensamento (Campos, 1955: 178-179). Segundo Pimenta (2009), não se trata de mera visualidade lúdica, mas de uma verdadeira ruptura na forma. Augusto de Campos (1955: 179) chama-lhe “o primeiro poema funcionalmente moderno”.

Em 1975 H. de Campos fez a mais conhecida tradução do poema de Mallarmé para a língua portuguesa. O grupo brasileiro Noigandres, constituído pelos irmãos Campos e Décio Pignatari, foi também o responsável por traduções de Cummings, Ezra Pound e Joyce, que consideram ser as suas principais referências. A PO.EX reconhece a influência das especulações tipográficas futuristas, dadaístas e construtivistas, bem como dos *Calligrammes* de Apollinaire (de 1918). Os concretistas brasileiros, no entanto, irão manter-se firmes nas suas referências literárias, reconhecendo menos influência das pesquisas futuristas (Campos, 1955) ou de Apollinaire, a quem criticam por ser figurativo (Pignatari, 1957: 63).

Em Portugal, podem ainda ser referidos como antecedentes algumas experiências tipográficas no *Orpheu* e as obras de Alexandre O'Neill: *A ampola Miraculosa*, de 1949 – com influência de Max Ernst – e *Divertimento com sinais ortográficos*, de 1960 (Preto, 2006).

Hatherly (1983) afirma repetidamente que todas as formas contemporâneas vão buscar coisas ao passado e identifica uma continuidade de processos criativos e de identificações afetivas, desenvolvendo uma arqueologia da PO.EX, centrada principalmente no período barroco. E indo ainda mais atrás, a autora evoca uma cronologia secular da poesia visual que inclui todo o tipo de experiências de articulação entre imagem e texto desde os hieróglifos egípcios (Hatherly, 1983).

Também Melo e Castro (1985: 141) afirma que “a Poesia Visual vem de muito mais longe, historicamente, que as rupturas do início do século, e tem origem numa zona profunda da função imagética do cérebro humano. Função que não andarà muito longe daquilo a que C. G. Jung chamou de Arquétipos”.

Esta relação antiga entre a imagem e a palavra surge, como sabemos, através da própria escrita, onde os símbolos começaram por ser pictográficos e só depois foram ideográficos e logográficos, evoluindo depois para fonéticos. As primeiras escritas da idade do bronze – suméria, egípcia e chinesa – basearam-se em pictogramas, ideogramas e logogramas, e eram mistas (Saussure, 1971: 60), usando uma combinação dos vários recursos. Progressivamente, o significado foi perdendo a sua relação gráfica

com o significante, o que potenciou a passagem a uma escrita fonética e alfabética “graças a um processo de mentalização e de quebra da relação íntima referente-significante-significado, própria do pictograma e do ideograma” (Kristeva, 1969: 91). A representação da cabeça do boi num inventário de cabeças de gado transforma-se no ícone da palavra *alef* (boi, em hebreu) e apenas depois no ícone usado como símbolo, indicando o som, a letra aleph. Foi utilizando esta estratégia que os fenícios desenvolveram um alfabeto fonético, mais tarde adotado pelos gregos, que lhe acrescentaram as vogais (Kristeva, 1969: 117-118).

A escrita chinesa, que não evoluiu para um alfabeto, é exemplo único (*Idem*: 93) de um sistema em que o fonetismo e a escrita formam dois registos independentes, de cujo cruzamento emerge a língua. Na China, o conhecimento da língua é o conhecimento da escrita, estando atualmente em uso cerca de dois mil ideogramas. O carácter extremamente gráfico desta escrita, expresso também na arte da caligrafia, torna-a um dos exemplos mais marcantes da relação entre *imagem* e *texto*. Apesar disto, acabei por não incluir na apresentação exemplos da escrita chinesa, referindo-me apenas ao seu impacto no Expressionismo Abstrato, opção que será comentada no ponto 3.1.

Hatherly associa as origens da poesia visual a uma visão mágica e sagrada da escrita, mais visível nos povos do médio-orientes antigo, onde estava reservada a uma elite. Isto acentuou o seu carácter hermético⁷, o que não aconteceu, por exemplo, na Grécia clássica. Sendo assim, não é de estranhar que os primeiros poemas figurados pertençam à tradição grega alexandrina. No entanto, os anagramas e outras composições combinatórias com base alfabética e numérica estão mais ligados ao cabalismo hebraico (Hatherly, 1983: 17).

1.2. *Imagemtexto*

Ut pictura poesis:⁸ a comparação entre *imagem* e *texto*, bem como a sua oposição, domina o discurso estético desde sempre, manifestando “uma divisão estrutural na experiência humana das representações, apresentações e símbolos” (Mitchell, 2003: 51) que é, segundo Foucault (1973: 20-22), “a mais antiga oposição da

⁷ Thot – o Hermes egípcio – inventou tanto a escrita como a magia (Hatherly, 1983: 19).

⁸ “Como a pintura, é a poesia”, comparação feita por Horácio (Mitchell, 2003: 51).

nossa civilização alfabética: figurar e nomear; dar forma e dizer; reproduzir e articular; imitar e significar; olhar e ler”.

Mitchell dedica grande parte do seu trabalho a pensar sobre o impacto na cultura visual da relação entre os dois *media*, cujas fronteiras disciplinares se cruzam frequentemente na história da arte e da cultura. Apesar da tensão resultante das tentativas de domínio de uma sobre a outra em certos períodos culturais, “a dialética entre palavra e imagem é uma constante no tecido de signos que a cultura tece em torno de si própria. O que varia é precisamente a natureza do tecido” (Mitchell, 1984: 529). A ideia defendida é a de uma contaminação constante de um campo pelo outro: todos os *media* são mistos e todas as artes são híbridas, impuras e contaminadas (Mitchell, 1994).

Se a escrita é inseparável da sua visualidade, desconstruindo a ideia de uma imagem pura ou de um texto puro, da mesma forma é impossível uma imagem puramente pictórica. A ideia de pureza do meio pictórico, ligada ao modernismo e à arte abstrata, e cujo maior exemplo na crítica de arte é o ensaio de Greenberg, *Towards a new Laocoon*, de 1940 é não apenas “impossível e utópica” (Mitchell, 1994: 96), mas também uma “aberração” identificada com uma ideologia totalizante. A heterogeneidade sempre foi regra, antes e depois (*Idem*: 107).

Na arte encontramos constantemente vários tipos e combinações desta relação, como em William Blake, onde não só o texto é apresentado de forma visual, entrelaçado com a ilustração, como a própria linguagem poética é extremamente visual (Mitchell, 1994: 147). E muito para além de Blake, todos os livros de artista apresentam relações entre palavras e imagens que são “flexíveis, experimentais e de alta tensão”, muito diferentes das relações mais “normais”, como as que podemos encontrar por exemplo, num jornal ilustrado (*Idem*: 91).

Mitchell (1994: 89) sugere três categorias para classificar os vários tipos possíveis de interação entre *imagem* e *texto* – ruptura, relação ou síntese: com o termo *imagem/texto* designa obras onde existe uma “distância problemática” entre os dois *media*, acentuando a ideia de ruptura no campo da representação; o conceito *imagem-texto* é utilizado para enfatizar a possibilidade de relações entre o visual e o verbal; os dois termos podem finalmente ser considerados sob a forma de *imagemtexto*, ou seja, “obras compósitas, sintéticas ou conceitos que combinam imagem e texto”.

Entre as manifestações “literais” de *imagemtexto* encontram-se “as narrativas gráficas e a banda desenhada, textos fotográficos, as experimentações poéticas com voz

e imagem, composições realizadas com colagem, e a própria tipografia” (Mitchell, 2012:1).

Esta relação de complementaridade já tinha sido teorizada por Barthes (1977: 41), que lhe chamou “modo de etapa”: quando o verbal e a imagem se unem como “fragmentos de um sintagma mais geral” numa mensagem única, como por exemplo na banda desenhada, e que o autor distingue do “modo de ancoragem”, onde a imagem é subordinada ao texto.

Também Rancière (2007) se posiciona contra a ideia de uma pureza dos *media* artísticos: pelo contrário, o que mais existe são híbridos, onde categorias como pintura, cinema ou literatura se encontram em constante miscigenação. Um exemplo máximo desta hibridez encontra-se nas *Histoire(s) du cinéma* de Godard, uma montagem extremamente complexa de imagens e textos de filmes da história do cinema do século XX. Para se referir à relação entre texto e imagem criada por Godard, Rancière (2007: 48-50) usa o termo “frase-imagem”, uma “fórmula paradoxal” capaz de unir, como os poemas de Mallarmé, duas forças em oposição. Sobre a obra de Mallarmé, Rancière (*Idem*: 99) fala de uma outra forma de hibridez que é a tipografia, onde a “superfície de equivalência” entre palavras e a sua forma, se torna real (*Idem*: 100).

A dinâmica oposição/fusão entre *imagem* e *texto* é comentada por Foucault (1973) a propósito de *Ceci n'est pas une pipe* de Magritte – pintura que recupera as propriedades do caligrama, mas para as perverter. De forma a provar a sua teoria, dedica-se a analisar o caligrama e as suas três funções: a de ampliar o alfabeto; a de criar uma repetição ou redundância sem usar efeitos retóricos; a de “encurrular as coisas num código duplo” que o autor considera “a mais perfeita armadilha” (Foucault, 1973: 20-21). Apesar de a pintura de Magritte não se enquadrar exatamente nas tipologias que me propus analisar, a forma como Foucault se refere ao caligrama ajuda a compreender a sua função de aproximar *texto* e forma (*imagem*), apagando a oposição entre ambos.

A poesia concreta refere-se frequentemente ao poema concreto como ideograma, semelhança já antes encontrada por Pound, com uma noção de estrutura adquirida através da música e do ideograma chinês, onde a junção de duas “coisas”, em vez de produzir uma terceira esclarece sobre a relação entre ambas. Segundo A. Campos, isto vem coincidir com o princípio gestáltico: a poesia visual “realiza uma totalidade de significação no instante, provocando a necessidade de apreensão total da obra para a compreensão de uma das suas partes” (A. Campos, 1956: 25). Apollinaire também se

refere ao caligrama como um ideograma, mas para os concretistas os seus poemas apresentam uma figuração redundante e ingênua, uma “simplificação pueril do tema para forçar uma representação figurativa” (A. Campos, 1955: 183).

A linguística confirma a leitura de palavras conhecidas como um ideograma (Saussure, 1977: 71) através da compreensão do sentido num só, num “tipo de funcionamento em que a mensagem se ausenta das palavras e se transmite numa articulação transverbal, que o sonho, ou a poesia moderna, ou o hieróglifo de qualquer sistema estético, comemora” (Kristeva, 1969: 371).

2. Abordagem pedagógica

2.1. A relação entre imagem e texto no Programa de Desenho A

O programa de Desenho A pretende dar resposta aos objetivos globais do Curso Científico-Humanístico de AV, procurando que no final deste curso o aluno tenha adquirido conhecimentos a um nível intermédio e pré-profissional que lhe permitam “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho” (Ramos, 2001: 3). O programa articula-se em torno de três áreas de exploração: percepção visual, expressão gráfica e comunicação. A metodologia aconselhada é a exploração dos conteúdos através de unidades de trabalho.

A relação percentual entre processos de análise e processos de síntese é de 60%/40%, reconhecendo a importância dos processos analíticos do desenho de observação no desenvolvimento do pensamento visual do adolescente. Será, porém, nos processos de síntese que os alunos irão trabalhar todo o tipo de conteúdos de forma transversal, incluindo os processos de transformação gráfica, aprendendo a desenvolver um processo criativo através da utilização de mecanismos de pensamento visual.

Nos processos de síntese, o uso de “metodologias planificadas com iniciativa e autonomia” (*Idem*: 7) é um objetivo de aprendizagem. Como já foi referido, a metodologia de projeto como método de trabalho nas AV é aconselhada desde o 2º ciclo. No entanto, estando a acompanhar a turma desde o ano passado, notei que os alunos têm algumas dificuldades em desenvolver um trabalho de projeto e um processo criativo. Não só a MP não está interiorizada, como existem bloqueios criativos, muitas vezes provocados por medo de experimentar novas soluções e sair da sua zona de

conforto.

Perante isto, decidi criar uma planificação que fosse passando por todas as fases do projeto, valorizando principalmente a experimentação e a exploração, conceptual e de materiais, instrumentos e processos, segundo os objetivos definidos no programa (*Idem*: 6).

A proposta de trabalho explora a utilização do texto como um *medium* artístico e as zonas de convergência entre *texto* e *imagem*: poesia visual, tipografia e caligrafia, trabalhando assim um conteúdo específico do programa: a articulação palavra/imagem como processo de transformação gráfica.

A proposta pedagógica baseia-se na convicção de que “a interação entre imagens e textos é constitutiva da própria representação”, como afirma Mitchell (1994: 5) e como pode ser observado através de toda a recolha de imagens selecionadas para a apresentação. As obras mostradas ilustram o carácter híbrido das AV e a sua contaminação por outras áreas. A exploração do potencial gráfico e plástico da *imagemtexto* leva os alunos a experienciar diferentes funções do desenho, permitindo-lhes abrir novos campos de relações e de exploração do pensamento visual

A definição das relações entre *imagem* e *texto* proposta por Mitchell (1994) vai ao encontro das ideias defendidas pela cultura visual: o papel da imagem é cada vez mais importante na comunicação e interação, e é o local para onde convergem hoje todas as disciplinas; no entanto o visual e o verbal convivem atualmente, cruzando-se, hibridando-se:

Como é que ensinamos literatura e análise textual na era da “viragem pictórica” e do domínio da visualidade? Como é que ensinamos história da arte quando a diferenciação e identidade da arte é exatamente aquilo que não pode ser dado como certo? O que queremos de um curso, de um currículo ou de uma disciplina que procure ligar e cruzar as fronteiras instáveis entre representação verbal e visual? (Mitchell, 1994: 88)

A abordagem pedagógica permite também fazer ponte com a disciplina de Língua Portuguesa, numa lógica de articulação curricular, tendo em conta que os conteúdos das várias disciplinas não são estanques e todo o conhecimento é transdisciplinar.

“Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e géneros literários” (Buescu et al., 2014: 11), é um dos objetivos gerais do programa, e a educação literária, através da leitura dos autores selecionados,

faz parte dos conteúdos programáticos. Tendo isto em conta, decidi trabalhar a partir de textos aconselhados pelo programa: foram selecionados poemas de Cesário Verde, Fernando Pessoa, Ricardo Reis, Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Sophia de Mello Breyner Andresen. Os poemas escolhidos de Cesário Verde são de leitura obrigatória no 11º ano. Pessoa e seus heterónimos é de leitura obrigatória no 12º ano, embora o programa deixe à escolha os poemas a ler. Quanto a Sophia, faz parte dos autores propostos para o Projeto de Leitura do ES.

A utilização dos poemas não pretende fazer uma análise textual aprofundada, que seria fora das competências da disciplina. Na verdade poderia ter usado qualquer tipo de texto, mas penso que nunca é demais insistir nos autores recomendados e a sua utilização como fonte de inspiração para as AV pode ajudar os alunos a relacionarem-se com estes autores.

1. A construção de um recurso pedagógico

2.2. Pesquisa e seleção das imagens

A conceção da unidade de trabalho exigiu uma pesquisa intensiva, visual e teórica, de forma a poder produzir um recurso que não existia e disponibilizá-lo aos alunos. A abordagem didática escolhida para a apresentação pretendeu contextualizar historicamente, culturalmente e esteticamente as manifestações de *imagemtexto*, tentando encontrar estratégias comuns e estabelecer comparações com práticas artísticas e gráficas contemporâneas. Apesar de as obras serem enquadradas temporalmente, a apresentação não seguiu uma lógica cronológica.

Não tendo formação em Design Gráfico (a minha formação de base é em Artes Plásticas), esta investigação tomou para mim um verdadeiro carácter de descoberta, onde confirmei essa relação estreita entre as duas disciplinas e muitos pontos de interesse comuns, que espero ter conseguido transmitir aos alunos na aula teórica que preparei para eles.

Um dos critérios presentes na pesquisa de imagens, surgido precisamente através da observação dos padrões conceptuais que suportam a produção das obras, é a constante alternância entre legibilidade e ilegibilidade, presente através dos conceitos de caligrama e labirinto: se o caligrama, onde ao significado expresso nas palavras se

vem juntar de forma redundante a imagem, apela à legibilidade, o labirinto é a sua negação. Tentei assim focar-me nessas semelhanças conceptuais e/ou formais que podem ser encontradas ao longo da história da arte.

A decisão de me focar apenas na cultura ocidental foi forçada pelo tempo: a pesquisa necessária para apresentar exemplos válidos e contextualizados iria ocupar mais do que tinha disponível. Poderia ter apenas inserido mais um diapositivo para contextualizar brevemente o tema noutras culturas, mas o tempo acabou por determinar a opção que foi a menos correta, porque impede uma análise comparativa importante. Esta seria uma das alterações que faria numa próxima utilização deste recurso didático.

Da mesma forma, passei por cima de toda a história da iluminura e das capitulares decoradas, o que foi também uma delimitação importante. Esta opção não foi apenas ditada pelo tempo, mas pelo facto de o professor cooperante, especialista na área, ter já abordado de forma bastante completa – e certamente muito melhor do que eu faria – esse conteúdo nas aulas de História da Arte.

2.3. A apresentação de diapositivos

2.3.1. Caligramas

Calligrammes foi o nome dado pelo poeta francês Guillaume Apollinaire aos seus poemas escritos durante a I Guerra Mundial e publicados em 1918. São poemas onde a forma do significante coincide com o significado, ou “um texto que dispõe tipograficamente as suas palavras de forma a obter uma sugestão figurativa semelhante ao tema tratado” (Pimenta, 2009).

Esta forma autorreferencial de figurar um poema pode ser já encontrada na Grécia no século III a. C. Os exemplos existentes dessa época são três poemas atribuídos a Símias de Rodes, poeta da Escola de Alexandria: *Machado*, *Asas* e *Ovo*. Conhecido como o primeiro poema visual conhecido da história (Hatherly, 1983; Coutinho, 2009; Pimenta, 2009), o *Ovo* de Símias é composto por vinte versos, correspondendo o primeiro à primeira linha, o segundo à última, o terceiro à segunda, etc., até ao último verso, que fica no centro do poema. Segundo Coutinho (2009: 22) “*Ovo* é um poema que se ocupa do nascimento da poesia não só em sentido metafórico, mas convocando também reflexões acerca das exigências formais do processo criativo,

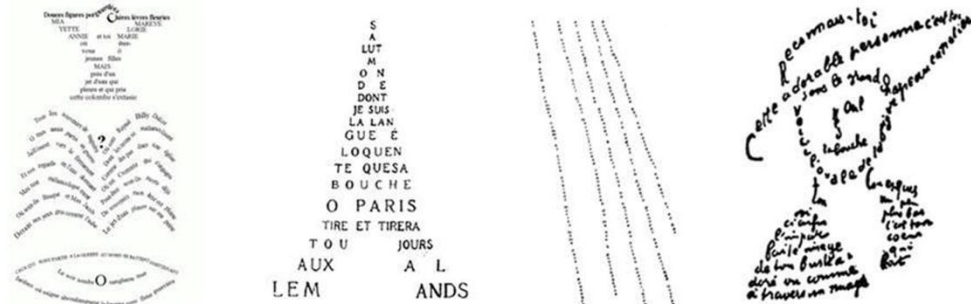
CALIGRAMAS

technopaegnia_carmina figurata_calligrammes (Guillaume Apollinaire, 1918)



Simias de Rhodes, *Ovo*; Machado, séc. III a. C. Porfyrus, *Altar*, séc. IV.

G. Herbert, *The Temple*, 1633. L. Carroll, *Mouse's Tale*, 1865.



Guillaume Apollinaire, *Calligrammes; poèmes de la paix et de la guerre 1913-1916*, 1918.

FIG. 1. Diapositivo 1



Guillaume Apollinaire (1918),
Calligrammes; poèmes de la paix et de la guerre.

« A pomba apunhalada e o chafari z »: o texto fala da esperança perdida, pela ausência de notícias dos amigos que foram para a guerra e provavelmente não retornarão.

FIG. 2. Diapositivo 2

como o ritmo e a métrica.”

O nome dado à poesia figurada criada entre o período grego e o bizantino é *technopaegnia* que significa jogos, ou divertimentos poéticos. Ao todo conhecem-se seis poemas visuais criados entre o século III a. C e o século II, principalmente figuras de altares. Na Antiguidade Tardia e Idade Média passam a chamar-se *carmina figurata*. Nesta altura surgem poemas em formas simétricas de losango, cálice ou altar. No entanto, a imagem que irá tonar-se dominante durante a Idade Média será a da cruz (Hatherly, 1983; Coutinho, 2009; Pimenta, 2009).

Mais tarde, podem encontrar-se exemplos tipográficos de formas simples – sinos, altares, asas – nos poemas metafísicos de George Herbert (1593-1633) onde a forma do poema se resume a confirmar o seu título, ou na cauda em forma de texto em *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, de 1865 (Pimenta, 2009).

O diapositivo da FIG. 1 mostra uma recolha de caligramas, culminando com alguns exemplos de poemas de Apollinaire, quer com recurso a tipografia, quer usando a caligrafia. Na FIG. 2 é mostrado um dos poemas de Apollinaire – *A pomba apunhalada e o chafariz* –, que será comentado mais detalhadamente. Consegue perceber-se facilmente a imagem da pomba como alusão simbólica à paz, enquanto o texto fala da esperança perdida, pela ausência de notícias dos amigos que foram para a guerra e provavelmente não retornarão.

Este diapositivo será seguido de um outro (FIG. 3) que apresenta uma técnica semelhante ao caligrama, utilizada pela cultura judaica: os copistas hebreus utilizam a micrografia (microcaligrafia), como forma de contornar a proibição de figurar objetos naturais, criando imagens com palavras, que ilustram ou decoram o texto usado.

O texto é trabalhado de forma minuciosa, transformando-se em padrões abstratos ou imagens figurativas, em notas marginais ao texto principal. A arte começou no século IX, no Egipto e na Palestina, disseminando-se por toda a Europa, atingindo o auge da sua prática entre o século XII e o XV. Um dos exemplos mostrados é a *Bíblia de Abravanel* (séc. XV), guardada na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, com versículos que formam uma decoração elaborada de influência mudéjar (Afonso, Moita e Matos, 2015).

Fora dos temas religiosos também é possível encontrar ilustrações medievais com fusão de texto e imagem. Ainda no mesmo diapositivo, surgem duas imagens de uma obra copiada no século IX que junta dois textos clássicos: os *Carmina Aratea*, de Cícero (séc. I a. C.) e um texto de Hygino (64-17 a. C.) chamado *Astronomica*. As

MICROGRAFIA caligrama judaico



Bíblia de Abriabael, séc. XV.



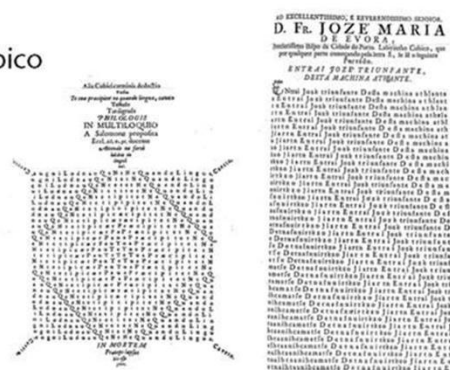
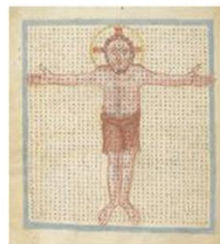
Josel Ben Simeon, Galo, 1460.



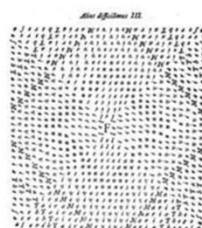
Ilustração
Carmina Aratea
e Astronomica,
séc. IX.

FIG. 3. Diapositivo 3

LABIRINTOS carmina quadrata/cancellata_labirinto cúbico



Porfyrus, Carmen XVIII, séc. IV. R. Maurus, In honorem sanctae crucis, séc. IX. Pascasio S. Giovanni, 1674. Anónimo português, séc. XVIII.



Luis Nunes Tinoco, séc. XVIII. M. F. Leonardo, séc. XVIII. Fº da Cunha, acróstico esférico, 1743. Anastácio A. de Penhafil, séc. XVIII.

FIG. 4. Diapositivo 4

ilustrações representam as constelações celestes, criadas com segmentos do texto de Hygino e apresentam muitas semelhanças com algumas das ilustrações hebraicas, dando a entender a existência de influências múltiplas entre ambas as culturas.

2.3.2. Labirintos

Paralelamente a uma estratégia de legibilidade e de concordância visual da imagem com o texto, assiste-se a uma outra cujo objetivo é exatamente o oposto: dificultar a legibilidade, ocultar o significado, tornar enigmático o texto.

Este recurso surge na Idade Média, sendo a sua fórmula replicada e trabalhada muito para além da época medieval. São, no seu início, poemas de forma quadrada (*carmina quadrata* ou *carmina cancellata*). A técnica para a sua construção consiste na criação de uma grelha quadrangular que contém as letras – o texto – e as figuras (Coutinho, 2009: 38). Os poemas têm uma lógica labiríntica, com distribuição das palavras em várias direções, provocando múltiplas leituras e com o tempo foram ganhando uma sofisticação visual, métrica e compositiva.

Um antecessor dos labirintos de letras é o *Enigma de Sator* (séc. III, de autor desconhecido), referido nos séculos XVII e XVIII como uma forma de escrita diabólica, por se ler em vários sentidos (Hatherly, 1983: 99).

Na época medieval, Porphyrius (séc. IV) é apontado como o primeiro a usar a técnica dos “labirintos de letras”. Outro pioneiro na sua utilização foi Venantius Fortunatus (c. 530-600), autor de um poema de carácter labiríntico em forma de cruz, cujas palavras formam um percurso em espelho convergindo para o centro, onde surge a própria palavra que dá forma ao poema (Hatherly, 1983: 88-91). O labirinto é também a forma adotada pelos autores da época carolíngia. Entre eles destaca-se a obra completa de Rabanus Maurus (c. 780-856), *In honorem sanctae crucis*, com 28 poemas (Coutinho, 2009: 41).

Na época barroca assiste-se a uma popularização geral dos textos visuais, pelo seu carácter lúdico e mundano, e como estratégia própria do espírito da época: metafórico, alegórico, labiríntico. O labirinto barroco “é um tipo de poema cuidadosamente construído de modo a permitir que seja lido em vários sentidos, sem com isso perder o nexo, o ritmo ou sequer a rima” (Pimenta, 2009). É um “labirinto dificultoso”, como sugere o autor José de Assunção, que no próprio assunto do poema

expõe de forma minuciosa a arte de o compor (*Idem*).

As técnicas de leitura dos textos labirínticos diferem entre a simples multiplicação de sentidos do texto e as leituras combinatórias. No *Labirinto Métrico* atribuído a Luís Nunes Tinoco, podem ser lidas 14. 996. 480 combinações de versos diferentes. Ligada à tradição cabalística, esta obsessão pelos números está também presente nos anagramas e em todo o tipo de labirintos poéticos (Hatherly, 1983: 101), apelando ao jogo da decifração, testemunho da destreza do autor e do leitor.

Anagramas e labirintos muitas vezes coincidem em ambas as formas. Entre os labirintos de letras, predominam os de leitura em espelho para as formas simétricas (Hatherly, 1983: 114). Outra forma é o *labirinto cúbico* – principalmente comum na Península Ibérica – que consiste numa “composição acróstica, sem centro, em que o número das letras é igual em todos os lados” e onde “o verso inicial, e geralmente único, é repetido com sucessivos desfasamentos” (Hatherly, 1983: 114), criando um efeito óptico, o jogo visual tão apreciado na época.

Durante o período maneirista e barroco estas práticas já estão desligadas da sua função mágica e mística, adquirindo um novo significado que será fundamental a partir daí e que o liga à estética contemporânea e às formas praticadas pela poesia de vanguarda do século XX: o da experimentação formal, e portanto lúdica (Hatherly, 1983: 260).

2.3.3. Vanguardas: Futurismo, Dadaísmo, Construtivismo, Bauhaus

Em 1912 Marinetti publica o *Manifesto Futurista*, cuja disposição visual pretende destruir todas as convenções tipográficas: palavras em liberdade. Marinetti compromete-se a não respeitar a pontuação, destruir a sintaxe, abolir adjetivos e advérbios (Fauchereau, 2010: 141), usando a poesia como uma visualização dinâmica da ideologia futurista, que defende a velocidade, as máquinas e a vida moderna, mas também a guerra, como pode ver-se em *Sintesi futurista della Guerra* (de 1914), de Marinetti, Boccioni, Carrà, Russolo e Piatti. O próprio termo vanguarda é de origem bélica. Apesar da sua conotação política com a extrema-direita e da defesa da guerra como forma de renovação social e cultural, a importância estética do Futurismo seria definitiva nas sucessivas vanguardas artísticas que se sucederam nas primeiras décadas do século XX, abrindo caminho a uma nova dinâmica visual da linguagem gráfica.

Com o Futurismo, o texto libertou-se para sempre de uma composição conservadora circunscrita a uma grelha ordenada de linhas e colunas (Heller, 2003).

Surgido depois da guerra, o Dadaísmo tem uma posição ideológica muito diferente, anti-militarista e niilista, mas uma atitude estética muito aproximada do Futurismo, no sentido em que defende a experimentação artística e a quebra de regras. O movimento fundado por Tristan Tzara quer eliminar toda a produção de sentido como forma de destruir a “ordem simbólica da representação” (Drucker, 1994: 75).

As experimentações gráficas de Kurt Schwitters e Raoul Hausmann definem a estética visual do movimento, veiculada através de cartazes e publicações como as revistas *Dada* e *Merz*: A *Dada* nº 3, de 1918, é considerada uma das publicações mais importantes da história do design gráfico; Editada por Schwitters, a revista *Merz* (1923-1932) tornou-se um laboratório de experimentação gráfica onde colaboraram El Lissitzky, Van Doesburg e Jan Tschichold (Heller, 2003).

A mesma continuidade estética e experimentação gráfica podem ser encontradas no Construtivismo, apesar de este rejeitar a atitude niilista do Dadaísmo: o movimento construtivista tem uma atitude pragmática, acredita no papel do artista como um agente de mudança e a sua operacionalização social atinge o seu objetivo após a Revolução Soviética de 1917. Artistas radicais como Rodchenko e El Lissitzky adotam uma linguagem visual composta por formas simples, geométricas – suprematistas – tipografia e elementos fotográficos, e colocam-na ao serviço da reconstrução social protagonizada pelo comunismo.

As imagens reunidas na FIG. 5 mostram a unidade estética destes movimentos vanguardistas, apesar das suas evidentes diferenças ideológicas. No diapositivo seguinte (FIG. 6) pode ser visto com maior pormenor o trabalho gráfico de El Lissitzky – nas ilustrações que realiza para o livro *Para a voz* do poeta Maiakovski (de 1923) e *Cálculo Básico*, de 1928 – onde o artista se dedica à experimentação tipográfica, usando as letras como formas concretas, com um valor visual e comunicativo próprio.

Do ponto de vista gráfico, o papel da Bauhaus foi unificar e assimilar as propostas estéticas das vanguardas, transformando toda a sua experimentação num estilo coerente. Herbert Bayer e László Moholy-Nagy na Bauhaus, ou Van Doesburg na Holanda, com o *De Stijl*, contribuíram para o desenvolvimento de uma gramática modernista, aplicável a todos os tipos de comunicação visual (Heller, 2003).

vanguardas séc.XX
ruptura e experimentalismo

FUTURISMO
DADAÍSMO
CONSTRUTIVISMO

BAUHAUS



Marinetti, 1912; 1914.



Marinetti, Boccioni, Carrà, Russolo, Piatti, 1914.



Hausmann, 1918.



Schwitters, Hausmann, 1919.



Kurt Schwitters, 1924.



Joost Schmidt, 1923.



El-Lissitzky, 1919.



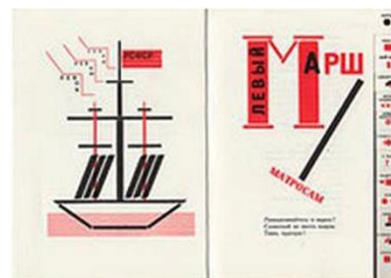
Rodchenko, 1924.

FIG. 5. Diapositivo 5

CONSTRUTIVISMO



El Lissitzky, *Cálculo Básico*, 1928.



Ilustrações de El Lissitzky para o livro *Para a voz de Maiakóvski*, 1923.



FIG. 6. Diapositivo 6

2.3.4. Poesia concreta, poesia visual, poesia experimental (PO.EX)

Os poetas concretistas assumem-se como herdeiros estéticos de Mallarmé, traçando um percurso de referências onde colocam Ezra Pound, James Joyce e Cummings, e com raízes em toda a tradição da poesia figurada, nos caligramas de Apollinaire, nas palavras em liberdade futuristas e nas experimentações tipográficas dadaístas e construtivistas.

Existe uma ideia subjacente a todas as vanguardas e que está na base do abstracionismo, de que as formas artísticas não representam: elas são (Drucker, 1994: 50). Através desta ideia surge o termo arte concreta, proposto por Theo Van Doesburg para designar a arte abstrata.

O movimento da Poesia Concreta surgiu nos anos 1950, dando origem depois a outras experimentações poéticas com novos nomes. No poema concreto o mais importante é a disposição visual – tipográfica – das palavras, a qual não se limita a dar forma ao poema: é ela mesma o poema. A forma do poema é a própria mensagem poética, eliminando completamente a distinção entre forma e conteúdo: “não é a teoria que segue o poema, mas antes o poema que teoriza: o poema explica, ilustra e ironiza (com) a teoria” (Torres, 2014: 138-139). Tal como a pintura abstrata – concreta –, o poema concreto não admite “nenhum decorativismo, nenhum efeito intimista de pirotecnia subjetiva,” (H. Campos, 1957: 77) rejeitando também o automatismo psíquico dos surrealistas.

Historicamente, o Concretismo surge com a publicação de *Constelações* em 1953, seguida do manifesto *Do verso à constelação* em 1954, pelo poeta Eugen Gomringer. A constelação sugere uma lógica de espacialização tipográfica do poema. O Concretismo adquire particular relevância no Brasil com o grupo Noigandres – formado em 1952 por Augusto e Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Ronaldo Azeredo – e a *Exposição Nacional de Poesia Concreta* em São Paulo, que junta o grupo Noigandres aos poetas Ferreira Gullar e Wladimir Dias Pino. Em 1957 é publicado o manifesto da Poesia Concreta brasileira.

Exemplo do poema concreto brasileiro é *Ovonovelo* (1956) de A. Campos, onde através da metalinguagem o poeta recria o famoso poema do século III a. C. (o *Ovo* de Símias).

Em 1961 é editada em Portugal pela embaixada do Brasil uma antologia do grupo, que irá influenciar o contexto criativo português. *Ideogramas* (de 1962) de Melo

e Castro será o primeiro livro de poesia concreta publicado em Portugal, onde surgem alguns dos seus poemas mais conhecidos, como *Pêndulo* (Fernandes, 2005: 17).

A poesia concreta teve autores de todas as nacionalidades, destacando-se os ingleses Ian Hamilton Finlay, Dom Sylvester Houédard e Edwin Morgan, o húngaro András Petöcz, o catalão Joan Brossa, ou os poetas concretistas e sonoros Henri Chopin, Ernst Jandl e Bob Cobbing. Da imensa produção de poemas concetos existente, tentei selecionar alguns mais emblemáticos e que pudessem produzir uma boa amostra do que é um poema concreto por se aproximarem mais do seu modelo, reunidos na FIG. 7.

Mais tarde, o termo concreto deixou de ser adequado para denominar experiências mais abrangentes e foi substituído por visual ou experimental. Em *Proposição 0.2* de 1965 – o primeiro ensaio teórico sobre a poesia experimental – Melo e Castro classifica as várias tipologias: visual, auditiva, tátil, respiratória, linguística, conceptual e matemática, sinestésica, e espacial; mais tarde incluirá a fonética e a cinética (Preto, 2006: 20; Hatherly e Melo e Castro, 1981: 115-116).

O experimentalismo foi assim abandonando progressivamente a rigidez programática concretista com outros tipos de abordagens, inscrevendo-se em movimentos estéticos de tipo neo-dadaísta, como o Fluxus, o Letrismo, o Situacionismo e o Nouveau Réalisme. Os artistas desenvolvem uma exploração e “experimentação sistemática” sobre as qualidades “semântico-conceptuais e estéticas do material linguístico” e o uso da tipografia como uma forma de revelar a instabilidade da linguagem (Preto, 2006: 25).

Em Portugal são uma referência os *Cadernos de Poesia Experimental*, publicados em 1964 e 1966 por António Aragão e Herberto Helder, com E. M. Melo e Castro, Salette Tavares, Ana Hatherly, Alvaro Neto, José Alberto Marques. Mais tarde há uma desagregação do grupo e surgem novos autores: Abílio José Santos, Alberto Pimenta, Silvestre Pestana, António Barros, Fernando Aguiar. São também publicadas as revistas: *Hidra 1* em 1966, *Operação 1* em 1967, por Melo e Castro com obras de Aragão, Hatherly, Melo e Castro e Marques; *Operação 2: estruturas poéticas* em 1967 e *Hidra 2* em 1969 (Torres, 2014: 16). A história da poesia visual portuguesa prossegue com a *Antologia da poesia Concreta em Portugal* de 1973, a representação na XIV Bienal de S. Paulo em 1977, com o título *Po.Ex/80 – Exposição de poesia experimental Portuguesa*, e a participação na XXXIX Bienal de Veneza em 1980, que será a última exposição do grupo

POESIA CONCRETA
anos 1950

[illegible]

E. Gomringer, *Silêncio*, 1953. A. de Campos, *Ovonoelo*, 1956. Ronaldo Azeredo, *Velocidade*, 1958. José Lino Grünwald, *Vai e vem*, 1959.

The image displays four distinct typographic experiments. The first, by Bob Cobbing (1979), features the word 'grin' repeated in a vertical column, with some letters in a lighter weight or color to create a sense of depth and movement. The second, by E. M. Melo e Castro (1962), shows the word 'Pêndulo' (Pendulum) in a large, bold, sans-serif font, with the letters of 'Pêndulo' arranged in a circular pattern around a central point. The third, by Salette Tavares (1962), features the word 'arranha' (Scraper) in a large, bold, sans-serif font, with the letters of 'arranha' arranged in a circular pattern around a central point. The fourth, by Salette Tavares (1962), shows the word 'arranha' in a large, bold, sans-serif font, with the letters of 'arranha' arranged in a circular pattern around a central point.

FIG. 7. Diapositivo 7

POESIA CONCRETA/EXPERIMENTAL
 contestação política e crítica social

Augusto de Campos, *Luxo*, 1966. Décio Pignatari, *Beba Coca-Cola*, 1957. Joan Brossa, *Consumismo*, *sd.*

FIG. 8. Diapositivo 8

Em toda a poesia concreta e experimental há uma contestação social e política subjacente. No caso de Portugal esta era acentuada pela repressão política generalizada vivida no país, cuja manifestação direta era a oposição da crítica literária vigente e da cultura institucional às novas práticas poéticas (Torres, 2014: 11). Artistas e poetas viram na sua prática uma forma de resistência cultural e política. Os processos poéticos permitem-lhes trabalhar jogos de palavras, duplos sentidos e o uso da ironia como forma de comentar a realidade. São algumas destas imagens que estão reunidas no diapositivo da FIG. 8.

2.3.5. Poesia experimental: poema-objeto, instalação, performance, videopoema

Como já foi dito, a superação das regras estreitas do poema concreto deu lugar a uma maior exploração da expressividade dos meios poéticos e plásticos. No alargamento do campo da poesia concreta para a poesia experimental, uma das passagens efetuadas é da visualidade para a materialidade. Em *A Proposição 2.01*, o poema objeto surge na tipologia: “3 - Poesia tátil – O poema é um objecto. Todas as formas do trabalho colectivo com artistas plásticos tendentes a dar ao poema um corpo tridimensional” (Hatherly e Melo e Castro, 1981: 115-116).

Salette Tavares foi uma das primeiras artistas a trabalhar o poema objeto e o conceito de ready-made, através dos seus poemas colagem e objetos em arame, chapa, olaria, ouro e papel. A FIG. 9 reúne imagens de poemas-objeto de Tavares, Hatherly, Melo e Castro, António Barros, dos poetas brasileiros A. de Campos e Julio Plaza, e do catalão Joan Brossa.

Ao desenvolver uma vertente mais plástica e tridimensional, a poesia visual vai ocupando espaços interiores e exteriores. Na década de 1970, surgem ações, performance e instalações.

O carácter imediato e efémero da *performance art* enriquece o campo poético com expressividade do corpo, numa síntese dos vários elementos expressivos. Arte transdisciplinar por excelência, a performance permite o diálogo entre o poeta e o público, mediado pelo poema/ação. Esta ideia está presente nas primeiras performances realizadas no contexto da PO.EX, como *Lírica do Objecto*, de Melo e Castro (de 1958), *Sou Toura Petra*, de Salette Tavares no AR.CO, em 1960, *Tecnolabirinto* e *Necro-Eco*

de Silvestre Pestana, na Cooperativa Árvore, em 1974 e na ESBAP, em 1978, respetivamente, ou *Rotura*, de Hatherly, na Galeria Quadrum, em 1977 (Torres, 2014: 27).

Como afirma Fernando Aguiar, um dos artistas mais constantes na exploração da ação poética, a performance “pode relacionar-se com todos os outros veículos expressivos e apresentar o poema com um máximo de elementos para a sua compreensão”; por outro lado, “contém esse aspeto de sincronismo de ação/reação que torna o poema vivo” (Aguiar, 1984: 161-162).

Aguiar pertence à segunda geração da PO.EX. O seu trabalho artístico faz um cruzamento entre a escrita e as AV, através das suas colagens – onde pontua a ironia – e performances, onde a palavra ganha uma presença física, material.

Também a prática artística desenvolvida por Silvestre Pestana desde a década de 1960 faz uma ligação entre a poesia, as artes plásticas e a *performance art*, através de um trabalho “singular e profundamente vanguardista no contexto artístico nacional” (Duarte, 2016: 1) que faz deste artista um dos mais radicais no panorama artístico português. Na série *Povo Novo*, cujo título é uma apropriação das pichagens de rua da época revolucionária, Pestana identifica-se com o coletivo em mudança, através da imagem de “um país asfíxiado num pequeno ovo que finalmente rebenta e se liberta numa revolução” (Duarte, 2016: 2). As imagens da FIG. 10 são de Aguiar e Pestana.

Para Melo e Castro – que trabalha com a linguagem, texto, filme, livro, objeto, performance, escultura, fotografia, vídeo, som, computador e artes gráficas – a criação artística faz parte de um processo total a que chama de *poiésis* (produção do objeto novo), ou “fazer o que ainda não foi feito” (Melo e Castro, 2005: 219). O primeiro videopoema de Melo e Castro é *Roda Lume* (FIG. 11). Foi criado em dezembro de 1968 nos estúdios da RTP, para ser transmitida num programa de literatura. A crítica não foi positiva e as gravações originais desapareceram. O autor voltou a reconstruí-lo baseado no *storyboard* e nos fotogramas, chamando-lhe *Roda Lume Fogo*, para o distinguir do original (Torres, 2014: 162). Depois desse, realizou vários videopoemas, e também infopoesia, poemas fractais, poesia sonora interativa, performance poética e poemas cinéticos (Torres, 2014: 158).

Outro videopoema é *Poema-bomba*, uma animação de Augusto de Campos a partir de um poema seu, criada entre 1983 e 1997.

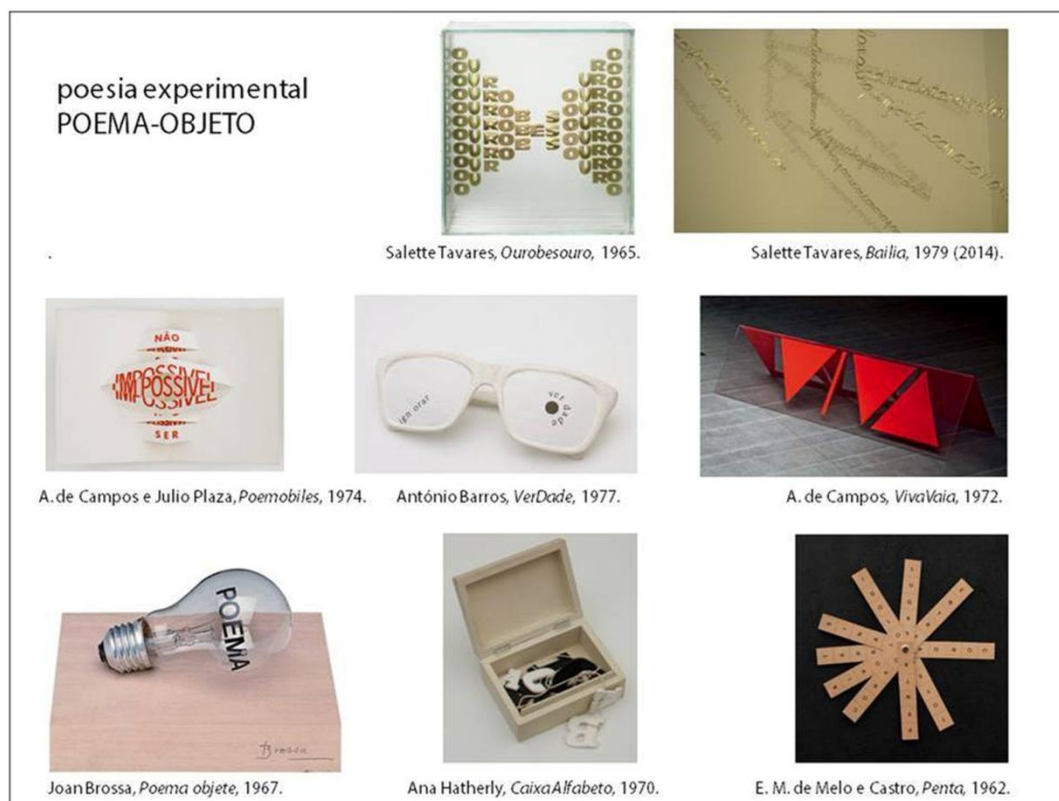


FIG. 9. Diapositivo 9

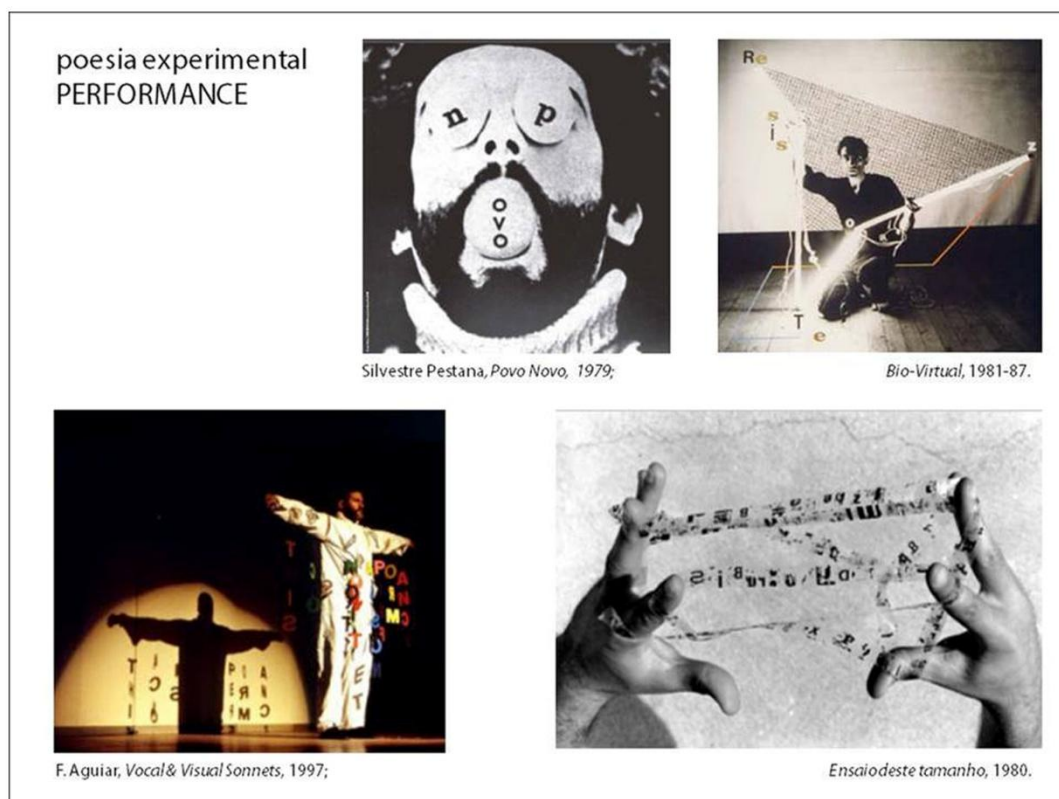


FIG. 10. Diapositivo 10

poesia experimental
VÍDEOPOESIA



E.M. de Melo e Castro, *Roda Lume*, 1968.

<https://www.youtube.com/watch?v=85kccMsaJA>



Augusto de Campos, *Poema-bomba*, 1983-1997.

<https://www.youtube.com/watch?v=h3gzuQ-3R94>

FIG. 11. Diapositivo 11

pintura e caligrafia
escrita assêmica



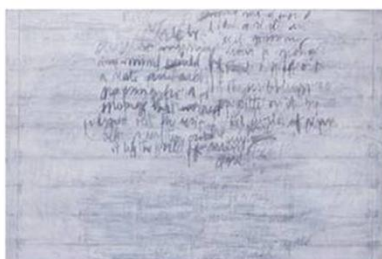
Henri Michaux, *Narration*, 1927.



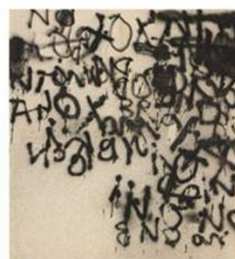
Ana Hatherly, *Desenho*, 1970.



Cy Twombly, *Untitled*, 1970.



António Sena SM-SLT, 1980;



Sem título, 1967.



João Vieira, *Alfabeto a Preto e Branco*, 1981.

FIG. 12. Diapositivo 12

2.3.6. Pintura e caligrafia: escrita assémica, informalismo

O exercício e a prática da Poesia Concreta veio lembrar aos poetas e aos homens que se escreve com as mãos e que o acto físico de escrever, comunicar, tanto se pode fazer com palavras, com gestos, ou com objectos, estabelecendo, assim, uma ponte com o gestualismo pictórico e com a caligrafia oriental. (Castro Marques, citado por Torres, 2014: 162)

Influenciada pelo Expressionismo Abstrato e, na sua versão europeia, o Informalismo e o Nouveau Réalisme, começa a surgir entre os artistas portugueses a partir da segunda metade do século XX uma identificação estética com preocupações comuns, onde se incluem a relação do desenho e da pintura com a escrita. São artistas como António Areal, Mário Cesariny, Ana Hatherly, Eurico Gonçalves, Emerenciano, Álvaro Lapa, João Vieira, António Sena, Melo e Castro, cuja obra reflete a influência das vanguardas, do Surrealismo e da Poesia Experimental, e cujo percurso é paralelo ao de artistas internacionais como Michaux, Miró, Pollock, Tobey, Degottex, Bissier, Tàpies, ou Gorky (Barros, 2014: 32), situando o panorama artístico português na contemporaneidade, e de que podemos ver alguns exemplos na FIG. 12.

Ligado ao movimento surrealista, o poeta e pintor belga Henri Michaux (1899-1984) foi um dos primeiros a trabalhar esta ligação através dos seus desenhos, a que chamou escrita assémica, como *Narration*, de 1927. Trata-se de um registo gráfico que imita a escrita, mas que não tem significado. Assemelha-se aos doodles que as crianças fazem antes de saber escrever, imitando a escrita. O mesmo recurso é usado por Ana Hatherly em *Desenho*, de 1970 e Cy Twombly em *Untitled*, também de 1970.

O registo gestual de António Sena torna-se ilegível por saturação e sobreposição, transformando a escrita em desenho e em pintura, como em *SM-SLT*, de 1980, e *Sem título*, de 1967. Na pintura destaca-se também João Vieira, membro do grupo KWY, com uma obra onde a letra é “matéria-prima absoluta” (Barros, 2014: 72), como pode ser visto em *Alfabeto a Preto e Branco*, de 1981. O experimentalismo da pintura de Vieira confere à letra “um estatuto de abstração”, mantendo no entanto o seu referente textual (Barros, 2014: 72).

As obras de Hatherly são testemunho de uma exploração dos recursos visuais e plásticos da caligrafia, a que Portela (2014: 48) chama um “género *intermedia*”, por se situar entre a escrita e o desenho. Hatherly usa o traço como linha da escrita – caligráfica – e como linha do desenho.

Ana Hatherly
caligrafia/caligramas

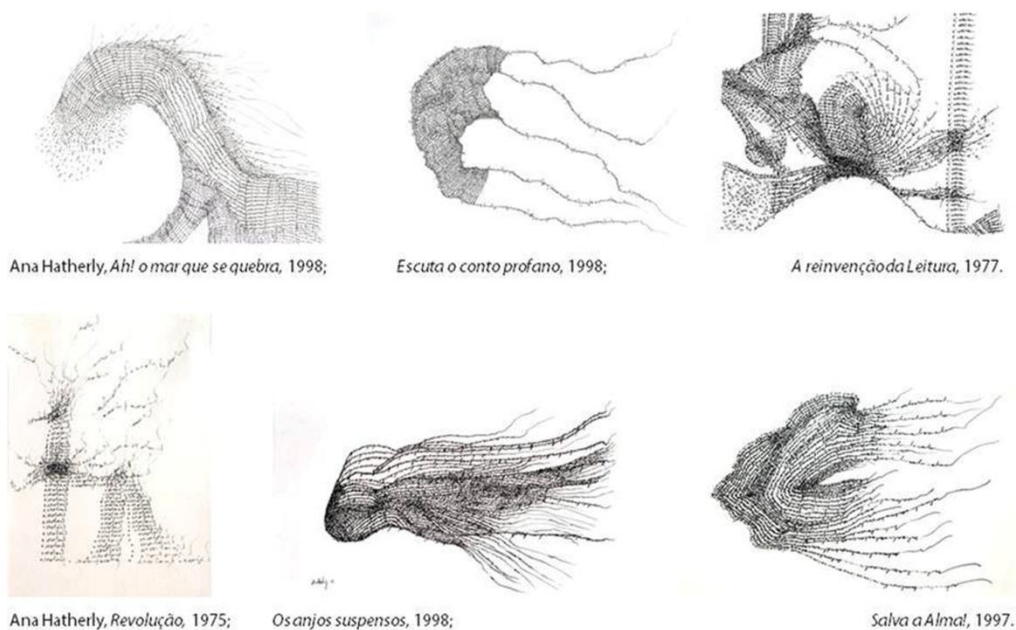


FIG. 13. Diapositivo 13

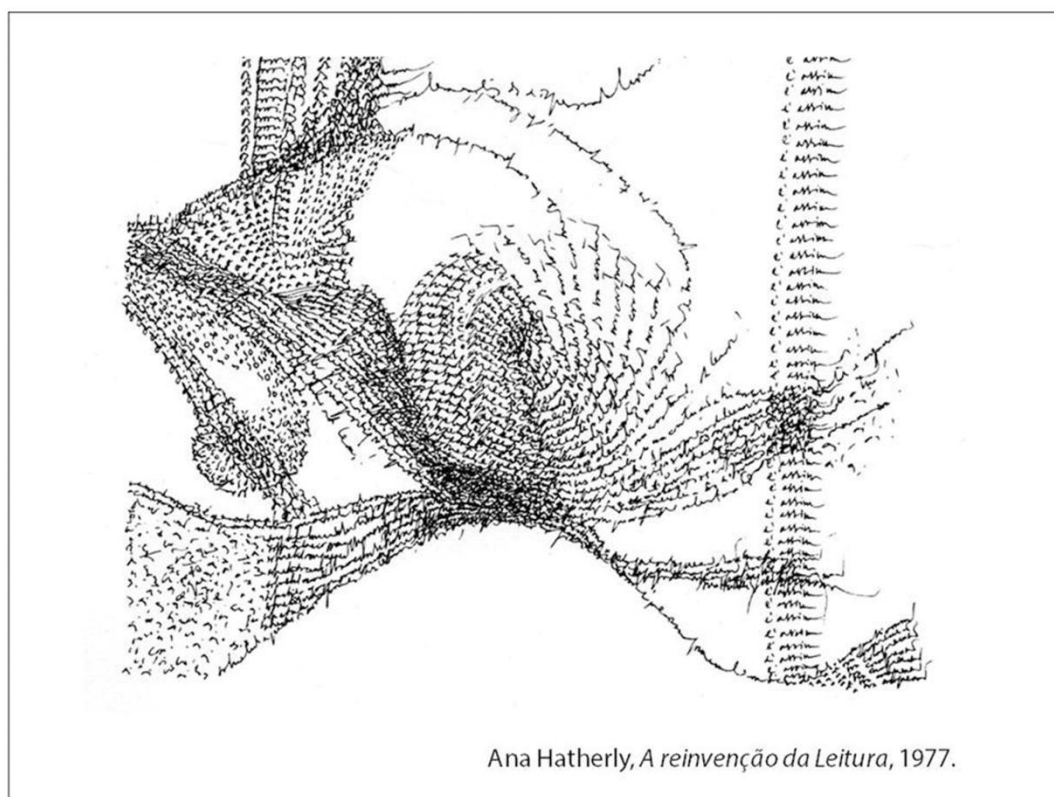


FIG. 14. Diapositivo 14

A partir do final dos anos 1960, a artista cria uma série de caligramas (FIG. 13 e FIG. 14). Neles, por vezes o referente do texto pode coincidir com o da mancha gráfica do desenho, embora apenas de forma parcial, nunca esgotando este recurso na redundância visual, pois não é esse o objetivo da sua obra, onde “os atos de ver e de ler funcionam gestalticamente segundo movimentos reiterados do olhar entre o fundo e a figura, entre o branco e o preto, e entre as partes e o todo” (Portela, 2014: 48).

2.3.7. Caligramas: influências no design e ilustração contemporâneos

As imagens da FIG. 15 mostram como as estratégias gráficas e criativas do caligrama e da micrografia encontram lugar nas práticas artísticas contemporâneas, principalmente no desenho de cartazes e na publicidade, a partir dos anos 1960.

Nos cartazes psicadélicos podemos encontrar semelhanças com os caligramas na ocupação do espaço da imagem pelas letras: criador de cartazes para bandas de música como os Jefferson Airplane, Otis Redding, ou os Grateful Dead, durante os anos 1960 Wes Wilson criou um estilo muito próprio, que ficou associado ao movimento psicadélico, sendo considerado um dos seus fundadores. Wilson utiliza a letra como forma, criando um tipo de letra muito característico, fluído e adaptável aos espaços, criando formas com o texto, a que acrescenta grandes contrastes de cor como é possível observar no póster de 1966, onde as letras se tornam quase ilegíveis e criam a forma de uma chama vermelha que contrasta com o verde do fundo. As influências diretas do estilo psicadélico são as formas curvilíneas dos cartazes Art Nouveau e a Pop Art, como é várias vezes referido pelos criadores, mas não podemos deixar de reparar na sua semelhança com as estratégias de organização visual do texto que temos vindo a analisar.

A ilustração de Paul Beacon (de 1960) onde a imagem da garrafa de Coca-Cola é formada apenas com letras – criada para um livro com a história da marca – mostra como a publicidade se apropriou do caligrama e o utilizou como estratégia criativa. Nos anos 1990 David Carson refaz esta ideia com uma lata de Pepsi e, no final da década, o designer londrino Oscar Wilson utiliza-a numa série de cartazes que promovem a imagem da cidade de Londres. Mas a ideia não se esgota, e os publicitários continuam a recorrer a ela, como é possível observar numa campanha alemã de 2007 para a BMW.

ILUSTRAÇÃO E DESIGN GRÁFICO _ CALIGRAMAS E MICRO(CALI)GRAFIA



Wes Wilson, 1966;



Wes Wilson, 1967;



Paul Beaumont, Coca Cola, 1960;



David Carson, Pepsi, 1996.



Oscar Wilson, Futurestep head, sd;



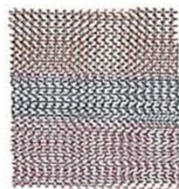
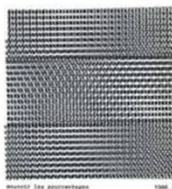
Totally London, 1996;



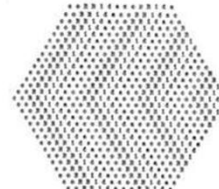
Michael Janke (MAB Germany), BMW, 2007.

FIG. 15. Diapositivo 15

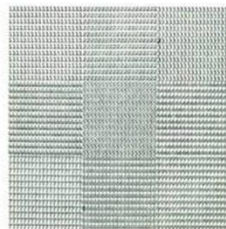
poesia concreta/experimental typewriter art (LABIRINTOS)



Henri Chopin, *Mouvoir les pourcentages*; *Géométrie variable*, 1966. Emmett Williams, *Meditation n° 1*, 1958. Ilse Garnier, *Corrida*, 1965.



Bob Cobbing, *Whisper Piece*, 1969; *Are your children safe?* 1966.



Carl Andre, *Untitled*, 1960;



Stillanovel *Synopsis*, 1972.

FIG. 16. Diapositivo 16

2.3.8. Labirintos: *Typewriter art*, poesia tipográfica, experimentação tipográfica, desconstrução tipográfica

A utilização da máquina de escrever para criar desenhos e efeitos visuais remonta à sua criação, mas o movimento da poesia concreta vem legitimar a máquina de escrever como *medium* artístico, surgindo o termo *typewriter art* (FIG. 16). Os poetas visuais e sonoros Henri Chopin e Bob Cobbing utilizam a máquina de escrever para compor criações visualmente densas, que fazem lembrar toda a tradição da escrita labiríntica, levada a um ponto em que a legibilidade se torna impossível.

Na tradição da linha tipográfica experimental das vanguardas e da poesia concreta, o poeta, pintor e impressor Hansjorg Mayer utiliza a letra como forma, criando padrões gráficos de tipografia. Ligado ao grupo de poesia concreta de Estugarda, Mayer começa nos anos 1960 a utilizar o alfabeto – e principalmente a fonte *Futura* – como tema da toda a sua criação visual.

Wolfgang Weingart desenvolve um trabalho de desconstrução da tipografia – muitas vezes sacrificando a própria legibilidade – e rotura com a grelha clássica, para uma composição complexa de inspiração Punk e New Wave. A utilização que faz dos recursos tecnológicos leva à sua descontextualização e transformação noutra coisa completamente diferente, como nas obras *Circular composition n° 1* e *n° 2*, em que Weingart reúne um punhado de tipos de chumbo ao acaso, presos com um elástico e imprime-os tanto do lado da letra como do seu topo oposto. As obras de Mayer e Weingart podem ser vistas na FIG. 17.

As primeiras experiências tipográficas de Weingart são feitas ainda com tipos de chumbo e os seus cartazes dos anos 1970 e 80 são completamente analógicos (fotogravura), mas a grande mudança na tipografia foi a introdução da tecnologia digital, que mudou radicalmente a forma como os designers gráficos passam a manipular os conteúdos (Heller, 2003: 209).

Primeiro na revista de surf *Beach Culture* e depois na pós-punk *Ray Gun* (a partir de 1993), David Carson assimila no seu trabalho toda a anterior experimentação tipográfica radical, construindo uma linguagem visual anárquica, assente na sobreposição de texto sobre texto, onde a legibilidade não era a primeira prioridade (FIG. 18), tornando-se uma das linguagens mais marcantes da década de 1990.

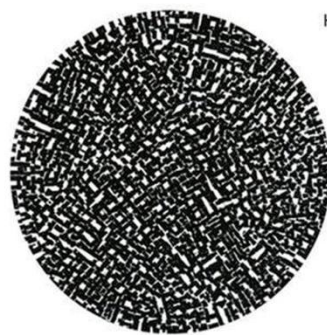
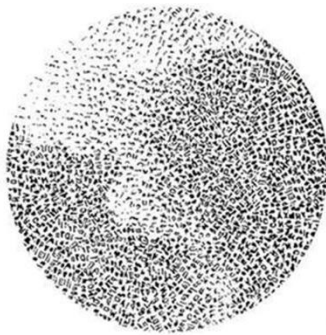
EXPERIMENTAÇÃO TIPOGRÁFICA

Hansjörg Mayer

Wolfgang Weingart_desconstrução tipográfica



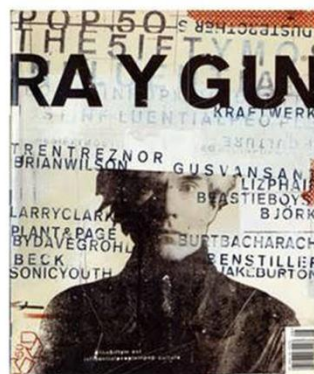
Hansjörg Mayer, *Alphabet Square*, 1967.



Wolfgang Weingart, *Circular composition 1*, 1962; *Circular composition 2*, 1962.



FIG. 17. Diapositivo 17



David Carson, *Ray Gun*, 1993-2000.

design gráfico contemporâneo (anos 90)

David Carson_desconstrução tipográfica



David Carson, *International Festival of Creativity Dubai*, 2015.

FIG. 18. Diapositivo 18

2.3.9. A linguagem e o texto como *medium*: arte conceptual, arte contemporânea, *street art*

A utilização não já do texto, mas da própria linguagem como *medium* torna-se uma característica essencial da arte conceptual: é a arte como ideia, defendida por Joseph Kosuth. Entre tantos artistas que trabalharam a linguagem – e o texto como forma de a tornar visível – selecionei Kosuth para mostrar a evolução da sua obra desde os anos 1960 (FIG. 19). As primeiras obras datam dessa época, em que começa a criar uma série de peças com texto e fotografia, ou apenas texto, como *Art as ideia as ideia*, de 1966 que é uma representação da definição da palavra arte no dicionário. Autorreferenciais são também as icónicas peças em néon, como *Four Colors Four Words*, de 1966. O artista tem continuado a trabalhar com néon nas suas instalações mais recentes, como o labirinto de luz e texto criado em 2004, que nos remete para as imagens dos labirintos barrocos. Kosuth refere várias vezes a influência da filosofia na sua obra – principalmente do pensamento de Wittgenstein – e assume o seu trabalho plástico como uma investigação, através da qual questiona a natureza da arte, a linguagem e a percepção.

O ecletismo e a multiplicidade de linguagens, materiais e suportes que caracterizam a arte contemporânea tornam difícil seleccionar os exemplos mais adequados num universo tão vasto, pelo que decidi focar-me em instalações, uma vez que essa seria a proposta de trabalho que os alunos iriam desenvolver. No diapositivo da FIG. 20 mostro obras que revelam o mundo de possibilidades abertas à utilização do texto, centrando-me no conceito de instalação e nas várias formas que pode assumir. Selecionei obras como a instalação com inscrições nos degraus de Douglas Gordon (de 2000), as inscrições murais de Fiona Banner com o texto do argumento de filmes americanos de guerra como *Black Hawk Down* (de 2010), as esculturas com poemas pintados de Roni Horn, ou as caixas de luz em forma de palavras de Doug Aitken, como *Utopia* (de 2011).

Na FIG. 21 surgem mais instalações contemporâneas, como o tapete de areia de Juan Arata, *A migration pattern* (de 2015), obra que se desfaz à medida que os visitantes vão entrando na exposição. Outro exemplo é *Little Sparta* (1966-1983), o jardim criado pelo poeta e artista Ian Hamilton Finlay para instalar as suas obras, como a inscrições em fragmentos de pedra *The present order is the disorder or the future*. As outras duas imagens escolhidas são de Tsang Kin-Wah, um jovem artista chinês que

ARTE CONCEPTUAL

linguagem como medium _ Joseph Kosuth



Joseph Kosuth, *Four Colors Four Words*, 1966;



Art as idea as idea, 1966..



Joseph Kosuth, *À Propos (Réflecteur de Réflecteur)*, 2004;

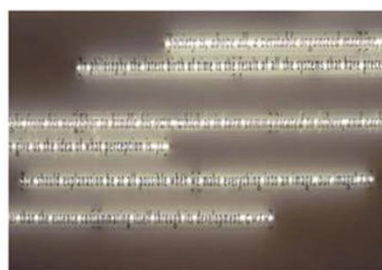


FIG. 19. Diapositivo 19

ARTE CONTEMPORÂNEA

múltiplas linguagens artísticas

múltiplos suportes

ecletismo



Douglas Gordon, 2000.



Fiona Banner, *Black Hawk Down*, 2010.



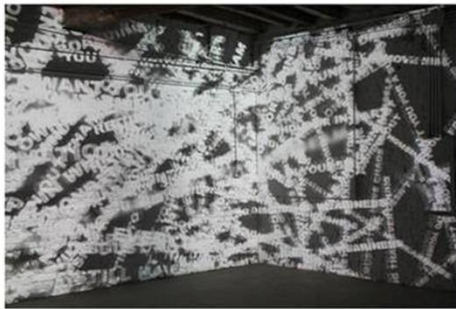
Roni Horn, 1993.



Doug Aitken, *Utopia*, 2011.

FIG. 20. Diapositivo 20

ARTE CONTEMPORÂNEA



Tsang Kin-Wah, *The infinite nothing*, 2015;



Mom Dad, 2013.



Juan Arata, *A migration pattern*, 2015.



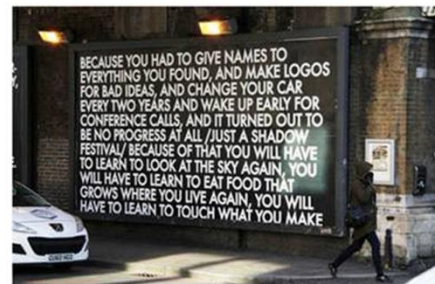
Ian Hamilton Finlay, *Little Sparta*, 1966-1983.

FIG. 21. Diapositivo 21

ARTE CONTEMPORÂNEA instalação no espaço público



Jenny Holzer, *Tuismis*,
1980, 1983, 2009, 2004



Robert Montgomery, 2012.



STREET ART

Mobstr, 2016.

FIG. 22. Diapositivo 22

usa o texto como o principal *medium* de toda a sua obra: *The infinite nothing* (de 2015) é uma instalação com projeção de vídeo e som, que envolve completamente os espetadores no caos de fragmentos de texto; Em *Mom Dad* (de 2013), o texto cria padrões que se repetem, formando um papel de parede.

O objetivo da seleção de imagens da FIG. 22 é mostrar como o texto pode também ser instalado no espaço público e como alguns artistas fizeram dessa estratégia o seu meio de comunicar.

A mensagem feminista de Jenny Holtzer é para ser partilhada, pelo que a artista escolhe o espaço público para a expor, em instalações a que chama truísmos: são lugares comuns, trivialidades, coisas que todos deveríamos saber, mas a artista carrega as suas afirmações de ambiguidade e conteúdo político. Nas imagens é mostrada a mesma frase – *Abuse of power comes as no surprise* – em instalações realizadas em diferentes contextos e momentos no tempo (em 1980, 1983, 2009 e 2004). Se o texto é sempre o mesmo, é interessante observar a diversidade de suportes, desde os clássicos letreiros eletrónicos, em projeção noturna sob a fachada de um edifício, numa t-shirt, num letreiro transportado por um avião.

O recurso utilizado por Robert Montgomery é semelhante ao de Holtzer, apenas o conteúdo das suas mensagens é diferente, mais poético do que interventivo.

Com o desenvolvimento da cultura do graffiti, a utilização do espaço público para increver mensagens estéticas fundiu-se com este, criando o conceito mais abrangente de *street art*. O surgimento do graffiti, uma manifestação cultural popular e marginal, mostra como a utilização visual do texto não é um produto cultural elitista, mas uma estratégia transversal e universal. Optei por não mostrar exemplos dos murais urbanos cobertos com tinta de spray, porque todos os alunos os conhecem e procurei um exemplo de *street art* que se enquadrasse numa linha mais sóbria de utilização do texto, para manter uma coerência com o registo dos trabalhos mostrados no mesmo diapositivo, e optei pela instalação do artista Mobstr, que usa os *outdoors* publicitários para denunciar a própria cultura do consumo.

2.3.10. Experimentação no design gráfico contemporâneo

Por ser impossível numa apresentação destas dimensões dar conta da quantidade e variedade de propostas contemporâneas, escolhi para finalizar apenas um autor:

Stefan Sagmeister, um designer com uma abordagem muito pessoal da tipografia, diria mesmo, “visceral”. A peça *Trying to look good limits my life* (FIG. 23), que faz parte da série *Things I have learned in my life so far*, é definida pelo autor como uma “experimentação tipográfica”. As peças foram espalhadas por cidades de todo o mundo e são inspiradas na história pessoal de Sagmeister, cujo avô decorava a casa com painéis pintados com máximas inspiradoras – “*pieces of wisdom*”. Segundo Sagmeister, ao utilizar uma abordagem tipográfica aberta e ambígua, combinada com uma mensagem clara e direta, os leitores têm maior facilidade em relacionar o conteúdo da mensagem com a sua experiência pessoal (Sagmeister e Walsh, 2016).



FIG. 23. Diapositivo 23

3. Avaliação

3.1. Tipos da avaliação

Através da própria experiência, todos conhecemos bem e desde cedo, o impacto da avaliação no percurso escolar e pessoal. A avaliação que conheci como aluna

segregava e separava os alunos em bons, médios e maus. Ela construía a auto-estima dos bons alunos enquanto destruía a dos menos bons, determinando muitas vezes o seu percurso escolar.

Apesar desta visão algo negativa que muitas pessoas ainda hoje têm sobre a avaliação, ela pode ser considerada como “uma das forças que mais influencia o desenvolvimento dos sistemas educativos”, não esquecendo o seu papel essencial no desenvolvimento cognitivo, moral e sócio-afetivo dos alunos (Fernandes, 2004: 9):

[A avaliação] influencia as ideias dos estudantes acerca do que é importante aprender; afecta a sua motivação e a sua percepção acerca dos saberes, capacidades e atitudes a desenvolver; estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho académico; consolida as aprendizagens; promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e dos processos meta-cognitivos. (Fernandes, 2004: 9)

As suas estratégias metodológicas são determinadas pelo paradigma de ensino e a ideia de aprendizagem que defende. Fernandes narra o percurso do conceito de avaliação e das suas metodologias, desde uma visão psicométrica até à atual avaliação de matriz construtivista e cognitivista, afirmando que estamos perante um processo de evolução no sentido de uma avaliação “alternativa”, “autêntica”, “contextualizada”, ou “educativa” (*Idem*: 13). Subjacente a este paradigma está a ideia de avaliação formativa, que vê esta não como algo que julga e cataloga, mas que ajuda a “melhorar, desenvolver, aprender ou motivar” (*Idem*: 13).

A avaliação formativa deve assentar em métodos predominantemente qualitativos. Apesar de todos sabermos que no final a avaliação se traduz num número, este passa a ser o indicador de um processo contínuo. Sabendo que os processos de aprendizagem não são lineares, os contextos sociais e culturais são heterogéneos, e que toda a avaliação será sempre relativa, imperfeita, o professor pode apenas tentar uma aproximação o mais rigorosa possível, sempre tendo em conta a “inevitabilidade da convivência” com o paradigma psicométrico.

Segundo Fernandes (2004: 14), a tendência atual nos sistemas educativos europeus é a de gerir este compromisso entre avaliação psicométrica – externa, determinando a progressão dos alunos – e avaliação “alternativa”, utilizada internamente pelas escolas.

A avaliação de natureza psicométrica é tendencialmente sumativa e não tem em conta os processos ou os contextos de aprendizagem. Atualmente sabemos que existem inconsistências entre o paradigma psicométrico e os processos de aprendizagem.

Pelo contrário, a avaliação alternativa privilegia a componente formativa, vista como um processo contínuo com a participação ativa dos alunos, e dá relevância a fatores como “a motivação, a regulação e a auto-regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico.” (*Idem*: 18).

A avaliação formativa reforça as estratégias metacognitivas dos alunos e contribui para a auto-regulação das suas aprendizagens (Perrenoud, 1999). Atualmente sabemos que “as aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas” (Fernandes, 2004: 7). Definida por Perrenoud (1999: 97) como “o conjunto das operações metacognitivas e interações que otimizam os processos de aprendizagem”, a regulação das aprendizagens por parte dos alunos é o único processo que permite uma verdadeira aprendizagem. Promover a autorregulação é “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projetos, os seus progressos, as suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 1999: 97).

Este processo de ensino e aprendizagem no qual o professor reconhece os alunos como “sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento” (Fernandes, 2004: 7) e lhes dá o poder de gerir as suas aprendizagens e de as melhorar, deve ser mediado por um *feedback* regular (Abrecht, 1994; Fernandes, 2004, 2007; Perrenoud, 1999).

Outra característica importante da avaliação formativa assenta na diferenciação pedagógica, na tomada de consciência de que existem vários aspetos de natureza social, cultural, física ou psicológica, que interferem no desenvolvimento das aprendizagens. Torna-se essencial definir objetivos individuais e estratégias para os atingir, de forma que o aluno não seja “avaliado em referência a níveis alcançados por colegas ou em relação a uma norma, mas de acordo com critérios independentes dos resultados obtidos por outros” (Albrecht, 1994: 35).

Para uma avaliação mais justa, é necessário total transparência na utilização das estratégias e instrumentos de avaliação, que devem ser dadas a conhecer aos alunos. Fernandes (2004: 19) propõe uma “triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos” que pode consistir, por exemplo, numa avaliação em diferentes contextos ao longo de

diferentes períodos de tempo, recolha de informação dentro da sala de aula e a criação de situações diversificadas tanto na sala de aula como fora dela.

Segundo Fernandes (2007: 589) “o sistema de avaliação das aprendizagens previsto no currículo português possui uma natureza progressiva e até inovadora”: contemplada na legislação desde 1992 e abordada em sucessivos diplomas legais, a avaliação formativa é definida como uma prática a implementar nas salas de aula, com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. À semelhança do que ocorre noutros países europeus, a avaliação sumativa não é completamente excluída, pela necessidade de estabelecer classificações entre as várias escolas e, ao mesmo tempo, certificar os alunos com uma habilitação no final de cada ciclo de escolaridade. Mas por vezes existe uma discrepância significativa entre aquilo que está contemplado legalmente e o que se passa diariamente no contexto escolar.

3.2. O portefólio como instrumento de avaliação formativa

A realização de um portefólio é proposta por vários autores como a estratégia de avaliação formativa mais recomendada (Fernandes, 2004; Bernardes e Miranda, 2003), por ser uma ferramenta que permite ao aluno refletir sobre o seu percurso e pôr em prática as mudanças necessárias para atingir as metas definidas. Mais do que uma pasta com trabalhos, é um elemento essencial de avaliação que mostra a cada momento a progressão do aluno na disciplina e está sempre em processo de reformulação. Fernandes enumera as suas vantagens como ferramenta de avaliação:

1. Abranger mais processos e objectos de avaliação; 2. Fazer coincidir tarefas de avaliação e de aprendizagem, contribuindo para melhorar a consistência entre o currículo, o seu desenvolvimento e a avaliação; 3. Contextualizar a avaliação na medida em que ela surge associada à situação em que a aprendizagem teve lugar e não numa situação mais formal, desligada do ambiente em que se trabalham as tarefas; 4. Mostrar mais acerca do que os alunos sabem e são capazes de saber; 5. Incentivar os alunos a participarem mais activamente no processo de avaliação e a reflectir criticamente sobre o seu próprio trabalho; 6. Melhorar a auto-estima dos alunos porque têm mais oportunidades para mostrar o que conseguem fazer e para evoluir; 7. Identificar mais facilmente os progressos e as dificuldades dos alunos dada a natureza longitudinal do portefólio; 8. Conhecer mais detalhada e profundamente as aprendizagens dos alunos o que permite tomar melhores decisões. (Fernandes, 2004: 22)

Nas AV o portfólio é uma prática comum e os alunos terão que aprender a construir o seu portfólio pessoal como futuros estudantes, artistas e profissionais. Esta foi mais uma das razões que me levou a insistir na utilização do portfólio como instrumento de avaliação. O portfólio deverá conter registos de todo o processo de trabalho: os exercícios propostos, os esboços ou ensaios realizados antes da concretização dos exercícios, os registos gráficos realizados para o desenvolvimento da ideia final, esboços, esquemas de montagem, etc.

A triangulação de instrumentos foi obtida através da utilização de outras ferramentas, como as notas de observação das aulas e as fichas de auto-avaliação distribuídas no final da atividade, ambas de carácter qualitativo. Porém, a necessidade de atribuir uma classificação numérica, obrigou a uma avaliação sumativa, que obedeceu aos parâmetros definidos pelo AERDL para a disciplina e foi aplicada aos três exercícios da proposta de trabalho (caligrafia, tipografia, peça final).

Capítulo III. Prática pedagógica supervisionada

1. Contexto escolar

1.1. A Escola Secundária Rainha Dona Leonor

1.1.1. Breve história da escola

Situado na atual freguesia de Alvalade, o Agrupamento Vertical de Escolas Rainha Dona Leonor foi criado em 31 de maio de 2013 e integra seis escolas: a EB Bairro de S. Miguel, a EB dos Coruchéus, a EB de Santo António e a EB Rainha D. Estefânia/Hospital (1º Ciclo); a EB Eugénio dos Santos (2º e 3º Ciclo); e a ES Rainha D. Leonor (3º Ciclo e Secundário). O AERDL funciona como uma unidade organizacional com um projeto educativo comum, mas mantém-se a identidade e nome de cada uma das instituições.

Sede do agrupamento, a ESRDL existe desde 1947. O então chamado Liceu Nacional Feminino Rainha D. Leonor localizava-se inicialmente no Palácio Ribeira, Rua da Junqueira (onde depois funcionou a ES Rainha D. Amélia). O Liceu escolheu como patrono D. Leonor de Lencastre (1458-1525), mulher de D. João II e uma das figuras mais carismáticas do Renascimento em Portugal.

Em 1961 a Escola mudou-se para um edifício localizado no Bairro de Alvalade, projetado e construído ao abrigo do "Plano de 1958", programa de criação de 16 novos liceus em todo o país. Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista e passou a designar-se Escola Secundária. Em 2009 as instalações da escola foram intervencionadas, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar: as instalações foram remodeladas e a sua compartimentação reordenada, foram introduzidos novos equipamentos e um novo edifício, mas foi respeitada a linguagem arquitetónica original, de traçado modernista, nos edifícios pré-existentes (AERDL, 2015: 4).

1.1.2. Caracterização do contexto escolar

A Escola é valorizada e respeitada pelos alunos, pais e encarregados de educação, e por toda a comunidade, todos reconhecendo a qualidade do ensino e os bons resultados académicos. Projetando para o exterior “uma imagem de rigor, exigência e profissionalismo da maior parte do pessoal docente e não docente” (AERDL, 2015: 20), é uma das escolas públicas mais procuradas da zona de Lisboa.

Esta condição de escola de referência reflete-se na comunidade escolar: existe alguma heterogeneidade do ponto de vista socioeconómico, mas a maioria dos alunos integra-se num nível médio/alto – apenas 14% dos alunos beneficia de auxílios económicos (ASE) – e encontra-se na idade própria para o ano de escolaridade que frequenta; a maior parte dos encarregados de educação tem elevada formação académica (mais de 60% com licenciatura) e têm por isso uma expectativa exigente em relação à qualidade do ensino, preferindo para os seus educandos opções curriculares que permitam um prosseguimento dos estudos; por fim, o corpo docente é bastante estável e qualificado, contribuindo de forma decisiva para a qualidade do ensino na escola.

A oferta curricular da Escola tenta responder às necessidades da sua comunidade educativa, concentrando-se principalmente nos cursos científico-humanísticos. O ensino abrange atualmente do 7º ao 12º ano de escolaridade. No ES são disponibilizados os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais. Paralelamente oferece também um Curso de Ensino Vocacional Básico no 3º Ciclo (Informática e Multimédia) e um Curso Profissional de nível secundário, de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

1.1.3. Orientações estratégicas

O Agrupamento define como objetivo central “promover o sucesso escolar, assente numa cidadania consciente e solidária” (AERDL, 2015: 22). Este objetivo vai ao encontro da sua visão e missão, que sublinham a ideia de rigor e qualidade do ensino, bem como de sucesso académico e educativo. Reforçam também a ideia de uma formação para a cidadania, numa lógica de desenvolvimento global da personalidade do aluno:

A Visão assenta no direito à educação, que se exprime pela

garantia de uma permanente ação formativa orientada para a qualidade e o sucesso educativo, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade. (AERDL, 2015: 22)

Também a missão define bem a identidade da escola e a sua prioridade:

Construir e consolidar um agrupamento de escolas dinâmico e centrado no aluno, que crie oportunidades educativas e promova uma educação rigorosa e de qualidade, tendo em vista o sucesso académico e educativo. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável. (AERDL, 2015: 22)

É uma escola onde não há situações de indisciplina graves, insucesso escolar generalizado ou abandono escolar, da mesma forma que não se colocam problemas de exclusão social na sua comunidade. Entre os anos 2012 e 2015 os resultados escolares dos alunos, mantiveram-se em níveis elevados e o abandono escolar deu-se apenas no curso vocacional e no profissional (AERDL, 2015:15-17).

Apesar disto, as metas definidas pela escola visam uma superação dos resultados atuais, mantendo o objetivo estratégico de proporcionar oportunidades de aprendizagem de qualidade.

1.2. Caracterização da turma

O 11º 10ª é uma turma do Curso Científico-Humanístico de AV. Para além de Desenho A, a estrutura curricular do curso é constituída pelas disciplinas de Português, Inglês, Filosofia, Educação Física, Geometria Descritiva A, e História da Cultura e das Artes.

São ao todo 27 alunos, 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A nacionalidade dos alunos é maioritariamente portuguesa e a média de idade da turma é de 16,52. Existem dois alunos com NEE e seis com apoio ASE.

A minha impressão pessoal sobre o 11º 10ª, com base nas observações realizadas, é de uma turma interessada, sem problemas disciplinares, onde todos os alunos observam um comportamento tranquilo, tanto para com os seus colegas como para com os professores, com a espontaneidade e energia próprias da adolescência. Os alunos solicitam frequentemente ajuda do professor durante a aula e a comunicação é feita de forma correta e assertiva. Esta maturidade emocional demonstrada pelos alunos

contrasta bastante com outras situações, com alunos da mesma idade e ano de escolaridade, presenciadas noutras escolas. Creio que aqui deve também ser sublinhada a importância da atitude do professor cooperante, que conseguiu criar com os seus alunos uma relação de confiança e respeito mútuos.

Com o decorrer das observações, fui detetando algumas fragilidades na disciplina – que foram confirmadas também pelo professor cooperante –, nomeadamente no desenho de observação (analítico) e na dificuldade em desenvolver um processo criativo, que acabou por me levar a esboçar a proposta de intervenção pedagógica. Fui igualmente percebendo que nalguns trabalhos mais complexos e morosos, o processo de autorregulação dos alunos era mais deficiente e a capacidade de concentração começava a baixar à medida que a aula avançava, podendo mesmo alguns alunos distrair-se completamente. O professor foi gerindo esta questão introduzindo alterações na disposição dos alunos – que se sentam em ilhas de quatro estiradores, virados uns para os outros – e fazendo algumas chamadas de atenção. Outro fator importante na gestão das aulas é a alternância entre propostas de trabalho mais demoradas e trabalhos rápidos, como os exercícios de desenho analítico, que exigem maior nível de concentração dos alunos.

1.2.1. O professor cooperante

Durante os anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018, a disciplina de Desenho A do 10º e 11º ano foi lecionada pelo professor Jorge Rocha, que aceitou ser professor cooperante neste processo de PES. O professor ensina desde 1978, com uma experiência docente muito rica e diversificada não apenas em Portugal, mas também em Macau e na Escola Europeia de Bruxelas. Com formação em Pintura, é membro da *Unité de Recherche en Histoire Médiévale* na *Université Libre de Bruxelles*, onde obteve o doutoramento em História da Arte Medieval.

A sua atitude nas aulas e a relação que estabelece com os alunos revelam a sua experiência profissional. As aulas decorrem num clima descontraído, tanto nas aulas expositivas como nas de carácter prático, mas nota-se uma exigência e um rigor no trato com os alunos e na forma de estar na aula. A partilha de ideias com o professor cooperante foi decisiva em todo o processo de investigação-ação.

2. Planificação e desenvolvimento da unidade de trabalho *Imagemtexto*

2.1. Planificação

Tendo como tema de exploração a articulação entre imagem e texto, a unidade foi planificada como um trabalho de projeto. A minha principal preocupação foi traçar um percurso, guiando os alunos no desenvolvimento de um processo criativo, faseando-o, e tomando cada fase como um exercício. Foi dada principal importância à fase de experimentação, levando os alunos a considerar estes exercícios como trabalhos finais a apresentar para avaliação, tendo como objetivo criar e desenvolver hábitos de experimentação no processo criativo.

O projeto final a desenvolver consistiu na criação de uma peça – que poderia tomar forma bidimensional, tridimensional, performativa, ou digital, a instalar no espaço da escola – a partir de um texto dado, escolhido com base nos textos poéticos aconselhados no programa de Português, como foi já abordado no capítulo II, ponto 2.1. Foram selecionados os poemas *Horas Mortas* e *Ave Marias* de *O Sentimento de um Ocidental*, de Cesário Verde, *As Ilhas afortunadas* da *Mensagem* de Fernando Pessoa, duas odes de Ricardo Reis, o poema *E há poetas que são artistas* de Alberto Caeiro, a *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos, e *Bach Segóvia Guitarra* de Sophia de Mello Breyner Andresen. O aluno com NEE, cujo caso será abordado mais à frente, trabalhou o poema *Coral*, também de Sophia. Os poemas selecionados podem ser consultados no ANEXO 2.

Foram criados dez grupos de trabalho com dois alunos e dois grupos de três alunos, um deles para integrar um dos alunos com NEE, o outro por haver uma aluna com assiduidade irregular. O outro aluno com NEE trabalhou sempre individualmente, com um professor a assistir. Foi dado um texto diferente a cada grupo de trabalho, à exceção do poema *Horas Mortas*, de Cesário Verde, partilhado por dois grupos, e da *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos, dividida em quatro partes por causa da sua extensão. Esta distribuição dos poemas pelos grupos foi completamente aleatória: foram impressas duas cópias de cada texto e fui circulando de forma errática pela turma enquanto ia distribuindo as folhas sem olhar. Optei por ser eu a dar os textos, em vez de os pedir aos alunos, por saber que muitas vezes alguns não os trazem, por esquecimento ou condicionantes logísticas.

A planificação (ANEXO 3) foi feita para 6 aulas. Cada aula tem a duração de 135 minutos, divididos em 3 tempos de 45 minutos. A turma tem aula de Desenho duas vezes por semana, às segundas e quintas. À segunda-feira a turma é dividida em dois turnos: enquanto o turno 1 está a ter Desenho, o turno 2 tem Geometria Descritiva, e vice-versa. Esta estratégia permite ter uma aula por semana onde os alunos estão mais concentrados e onde é possível fazer um acompanhamento mais personalizado. A planificação das atividades tentou também ter em conta este fator.

Após a introdução da unidade de trabalho – definição do problema –, a primeira aula foi de carácter teórico, com uma apresentação de exemplos de estratégias de organização visual do *texto*, dando particular atenção ao movimento da poesia concreta/visual/experimental, às suas influências e legado. Seguindo a MP, esta aula corresponde à fase de investigação ou pesquisa.

A fase de experimentação foi planificada para duas aulas, onde foram dadas duas propostas de exercícios – individuais – com recurso a várias formas analógicas de organizar visualmente o *texto*: caligrafia e tipografia (tipos de madeira, *stencil* e colagem). Na fase seguinte, os alunos voltaram a trabalhar em grupo, avaliando os exercícios realizados com o objetivo de avançar para a ideia final, podendo escolher livremente os materiais e os meios para finalizar o projeto. Para esta fase foram pensadas duas aulas, reservando a última aula para montagem da exposição, para uma conversa informal com os alunos sobre a avaliação e o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação e avaliação da atividade.

Os planos de aula (ANEXO 3) seguem a sequência acima descrita, salvaguardando desde o início que poderia haver alterações à sua estrutura, caso os alunos demorassem mais ou menos tempo a realizar cada uma das fases do projeto. Efetivamente, esta foi uma das adaptações que foi necessário fazer, acrescentando mais uma aula. Segundo o professor cooperante, e como pude também observar, a necessidade de alargar o tempo é uma consequência da falta de hábitos de trabalho em projeto. Será necessário insistir muito neste ponto, até os alunos adquirirem suficiente autonomia no processo.

Inicialmente, a minha opinião era a de que uma planificação apertada iria imprimir um ritmo de trabalho mais acelerado aos alunos, eliminando tempos mortos. E, com efeito, isso aconteceu na fase dos exercícios, mas não na fase de desenvolvimento da ideia final. Mesmo na fase dos exercícios, foi preciso dar mais algum tempo da aula seguinte para conseguirem terminar tudo.

2.1.1. Objetivos

O objetivo principal da unidade de trabalho *Imagemtexto*, expresso na planificação, é promover o pensamento visual (noção de desenho como instrumento de conhecimento) e a capacidade de desenvolver um processo criativo utilizando a MP. Na utilização da metodologia processual, o *Programa de Desenho A* (Ramos, 2001) salienta a importância do seu conhecimento e utilização com autonomia, bem como da aplicação do registo gráfico nas várias fases do processo, tomando consciência dos diferentes sentidos e utilizações do desenho. A apropriação dos conteúdos deverá obedecer à sequência conhecer-utilizar-dominar. Neste caso, os alunos já conhecem e utilizam, mas ainda não dominam.

As atividades planificadas promovem o desenvolvimento da interpretação, manipulação, síntese e comunicação das imagens, através da exploração de materiais e processos diversificados, procurando acima de tudo desenvolver o gosto pela sua experimentação.

Outros objetivos gerais da disciplina de Desenho A, expressos no programa e transversais a todas as unidades de trabalho, são também referidos, como não poderia deixar de ser: o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, e a utilização do desenho para o desenvolvimento de uma expressão pessoal e da capacidade de comunicação visual; o conhecimento de obras de arte relevantes (consciência diacrónica do desenho), fundamental para o desenvolvimento de uma cultura visual e de uma sensibilidade estética capaz de apreciar e respeitar formas diferentes de expressão.

No campo das atitudes, pretende-se desenvolver capacidades de auto e hetero avaliação crítica no aluno, criando oportunidades para a sua comunicação em diferentes fases do trabalho. A criação de grupos de trabalho tem como objetivo desenvolver os aspetos sócio-afetivos da relação pedagógica, promovendo o trabalho colaborativo e atitudes relacionais construtivas, inclusivas e tolerantes.

2.2. Desenvolvimento

2.2.1. Definição do problema

A primeira aula iniciou com uma apresentação à turma do projeto a desenvolver. Os alunos já tinham visitado a exposição *Ana Hatherly e o Barroco: num jardim feito de tinta*, mas ainda não sabiam qual era o tema da unidade de trabalho. Foi feita uma exposição do objetivo geral e das motivações para o desenvolvimento do trabalho, com esclarecimentos sobre a avaliação. Foram formados os grupos e entregues folhas impressas com o poema a trabalhar, pedindo que dele selecionassem um excerto. Optei por entregar poemas completos, para poderem ter uma melhor contextualização do texto. Esta introdução ocupou o início da primeira aula, sendo o tempo restante dedicado à fase seguinte.

2.2.2. Investigação

Na MP, a fase de pesquisa, ou investigação é feita individualmente pela pessoa ou grupo de pessoas que se encontram a trabalhar num determinado projeto. Neste caso, foi feita por mim e resultou numa apresentação de diapositivos comentada oralmente.

Os alunos mostraram-se muito interessados nas imagens, comentando algumas, e reconheceram as obras de Hatherly que tinham já visto na exposição. Este era um tema ainda desconhecido para os alunos, notando-se bem que estavam a tomar conhecimento com as imagens pela primeira vez. As imagens dos poemas concretos foram as mais comentadas, com grande adesão para o poema *Pêndulo*, de Melo e Castro.

No final da apresentação, alguns alunos pediram para mostrar outra vez algumas imagens e eu decidi fazer um caderno impresso, para poderem consultar. Revelou-se uma decisão acertada, porque nas aulas seguintes recorreram bastante aos exemplos. Enviei também um documento em PDF para o correio eletrónico da turma, de forma a poderem descarregar. Alguns alunos consultaram o documento no telemóvel durante as aulas. Outros ainda foram mais longe e fizeram pesquisas paralelas de imagens utilizando como palavra-chave conceitos adquiridos durante a apresentação (caligrama, experimentação tipográfica, etc.).

2.2.3. Experimentação

a) Exercício de experimentação – caligrafia.

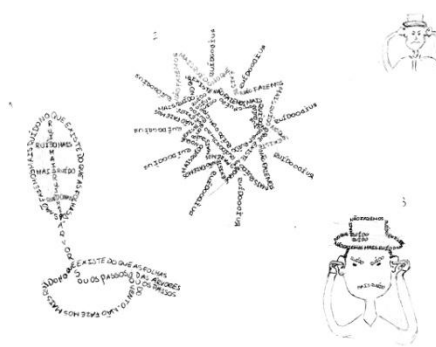
O primeiro exercício foi realizado individualmente e teve a duração de uma aula (3 blocos de 45 minutos). O objetivo do exercício é promover a experimentação e proporcionar a descoberta de novas soluções visuais e plásticas que possam contribuir para a resolução do projeto final.

Enunciado (ANEXO 4): A partir do texto dado e após a seleção das partes a trabalhar, regista as 3 primeiras ideias/sensações provocadas pela sua leitura. Usa a caligrafia como recurso expressivo para construir linhas, manchas e formas, tendo em mente uma dessas ideias registadas. Podes usar como exemplos as imagens anteriormente mostradas do caligrama como estratégia de organização visual do texto e, principalmente, as obras de Ana Hatherly. Caso queiras acrescentar imagem, podes fazê-lo, desde que esta não se sobreponha ao texto, mas a imagem deverá completar o sentido do texto e não ilustrá-lo. Materiais a utilizar: suportes: papel de desenho A2, folhas de papel A4 (ou diário gráfico); meios atuantes: materiais riscadores (grafite, esferográfica, caneta gráfica, lápis de cor).

Após a entrega do enunciado, perguntei se tinham dúvidas e fui respondendo para a turma toda, fazendo uma explicação mais detalhada do que era pedido, com alguns exemplos.

Perante a proposta de trabalho, surgiram algumas dúvidas em relação ao trabalho final, mas disse-lhes para não se preocuparem já com essa parte e para se concentrarem em cada exercício como se fosse um trabalho autónomo. Um dos alunos fez uma intervenção muito acertada, quando comparou estes exercícios a um *brainstorming*.

Alguns alunos começaram com esboços muito interessantes (FIG. 24 e FIG. 25), mas depois os exercícios finais não acompanharam a qualidade e espontaneidade dos primeiros esboços. Tal como a tela em branco deixa alguns pintores paralisados ou receosos de arriscar, a utilização de uma folha de desenho A2 teve o mesmo efeito nesta situação. À medida que foram começando a surgir os desenhos, tornou-se evidente que a maior parte dos alunos estava a optar por soluções muito figurativas e até óbvias: no poema surge a palavra olhos, desenhavam um olho; surge a palavra flores,



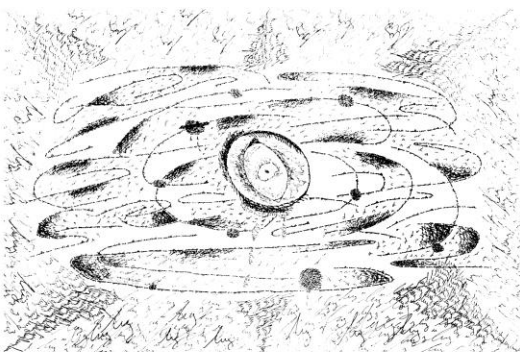


FIG. 32. Exercício de caligrafia



FIG. 33. Exercício de caligrafia; pormenor

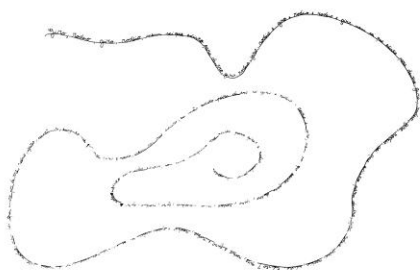


FIG. 34. Exercício de caligrafia

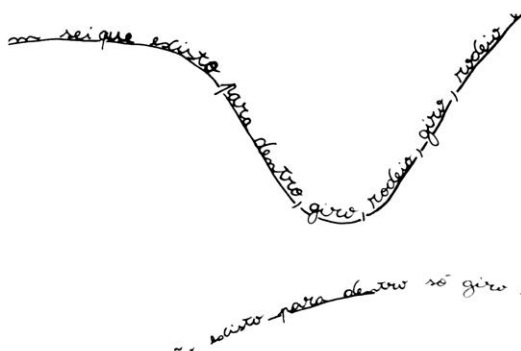


FIG. 35. Exercício de caligrafia; pormenor

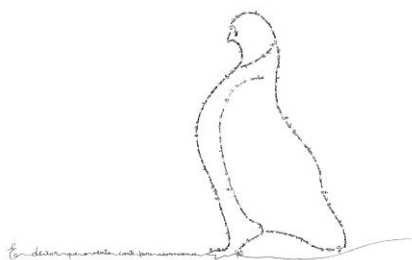


FIG. 36. Exercício de caligrafia



FIG. 37. Exercício de caligrafia; pormenor



FIG. 38. Exercício de caligrafia

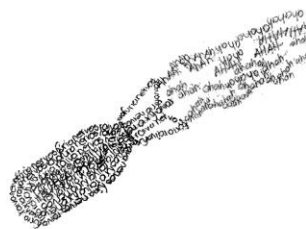


FIG. 39. Exercício de caligrafia

desenham flores (FIG. 26). Insisti para transformarem um pouco o desenho, para tentarem ir mais além da primeira ideia. Apesar de ilustrativas, as imagens estão visualmente interessantes e acabei por aceitar algumas das soluções, mas sempre insistindo em que procurassem mais expressão no uso da caligrafia.

A aluna JW perguntou se podia utilizar pincel. Apesar de não ter sido discriminado nos materiais, sendo a aluna de origem chinesa, fazia todo o sentido ela preferir usar o pincel, por isso deixei-a à vontade para o fazer (FIG. 27).

Os resultados finais são muito variados, entre o minimalismo conceptual do aluno FN (FIG. 28 e FIG. 29) e o excesso de pormenores visuais dos exercícios das alunas DM (FIG. 30 e FIG. 31) e SM (FIG. 32 e FIG. 33). Reparo que a utilização da microcaligrafia, ou micrografia, domina muitos dos trabalhos, de tal forma que se torna difícil perceber o desenho sem mostrar um pormenor ampliado. À semelhança das imagens de manuscritos hebreus mostrados na primeira aula, os alunos usaram a caligrafia para formar a linha de contorno da imagem (FIG. 34, FIG. 35, FIG. 36 e FIG. 37). A criação de caligramas a partir de uma ideia ou palavra expressa no texto foi outro dos recursos usados, como pode ser observado nas imagens (FIG. 38 e FIG. 39).

b) Exercício de experimentação – tipografia/colagem.

O segundo exercício foi realizado individualmente e teve a duração de uma aula (3 blocos de 45 minutos). O seu objetivo é promover a experimentação através de um processo completamente diferente do anterior, ajudando a divergir o pensamento noutra direção, em busca de novas soluções para a resolução do projeto final.

Enunciado (ANEXO 4): A partir do texto dado e seguindo os exemplos de experimentação tipográfica mostrados na aula, cria uma composição visual com um dos dois recursos dados: colagem de texto usando letras e palavras de diferentes fontes e dimensões; experimentação com tipos de madeira impressos manualmente, ou com escantilhões (*stencil*). Sugestões: recorta o texto dado e forma novos sentidos, novas palavras, ou mesmo conjuntos de letras sem sentido aparente. Brinca com a forma das letras, com a forma das palavras, com o seu som. Cria novos sentidos ou opta por nenhum sentido. Usa a letra como forma, usa o espaço do papel, tenta rotações, padrões, ritmos e sobreposições. Materiais utilizados: Suportes: papel de desenho A2, folhas de papel A4 (ou diário gráfico); Meios atuantes: fotocópias e cola, tipos de madeira e tintas de impressão (tinta de carimbo e tinta de offset), escantilhões,



FIG. 40. Tipos de madeira



FIG. 41. Exercício de tipografia; impressão



FIG. 42. Exercício de tipografia; carimbos



FIG. 43. Exercício de tipografia; stencil



FIG. 44. Exercício de tipografia



FIG. 45. Exercício de tipografia



FIG. 46. Exercício de tipografia



FIG. 47. Exercício de tipografia



FIG. 48. Exercício de tipografia



FIG. 49. Exercício de tipografia

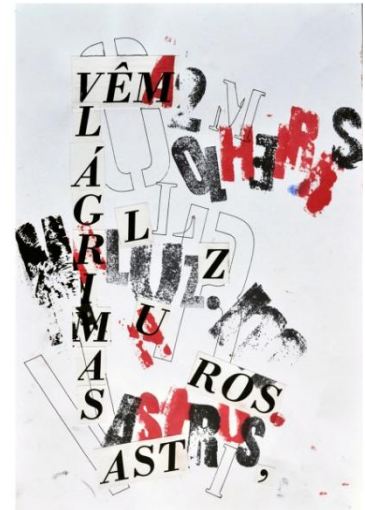


FIG. 50. Exercício de tipografia



FIG. 51. Exercício de tipografia



FIG. 52. Exercício de tipografia



FIG. 53. Exercício de tipografia



FIG. 54. Exercício de tipografia

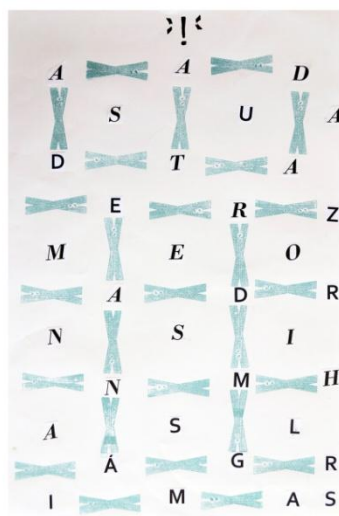


FIG. 55. Exercício de tipografia



FIG. 56. Exercício de tipografia



FIG. 57. Exercício de tipografia



FIG. 58. Exercício de tipografia

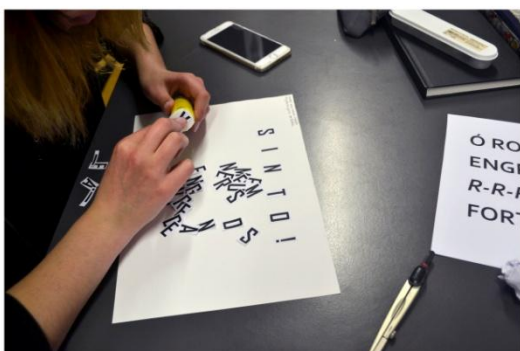


FIG. 59. Processo de trabalho da aluna RC



FIG. 60. Processo de trabalho da aluna RC

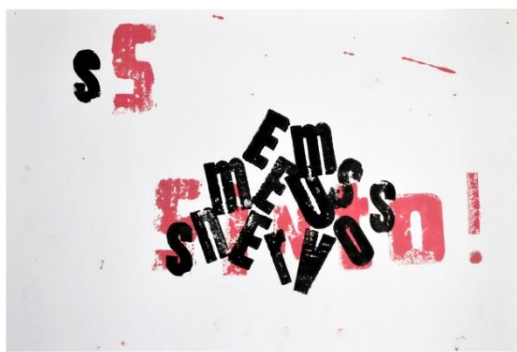


FIG. 61. Processo de trabalho da aluna RC



FIG. 62. Processo de trabalho da aluna RC



FIG. 63. Processo de trabalho da aluna RC

materiais riscadores e tintas (opcional).

Esta terceira aula começou com uma análise dos exercícios da aula passada, tentando perceber as dificuldades na sua concretização. Depois de lido o enunciado deste novo exercício, esclareci as dúvidas e mostrei um exemplo que tinha feito em casa com carimbos e tinta de *offset*.

Os materiais foram postos à disposição dos alunos. Pedi que começassem pelas colagens, experimentando a desconstrução do texto e das palavras, antes de experimentar os tipos de madeira (FIG. 40). Fiz uma pequena demonstração usando a tinta de *offset*, tintando os tipos com um rolo de linóleo e imprimindo a folha com a pressão das costas de uma colher. Muitos alunos quiseram experimentar fazer composições com uma ou duas palavras, mas em quase todas as experiências tiveram dificuldade em perceber a melhor ordem das letras, tendo em conta que os tipos estão em negativo, e a legibilidade das composições torna-se difícil à primeira tentativa (FIG. 41)

Toda a turma aderiu bastante bem ao exercício. A grande maioria quis usar os tipos de madeira (FIG. 42), mas alguns preferiram os escantilhões (*stencil*) (FIG. 43). Nas experiências com tipos usaram a tinta de carimbo ou tinta de *offset*, (FIG. 44 e FIG. 45). Em termos de entusiasmo dos alunos, de dinâmica de aula criada e de ritmo de trabalho, foi o exercício mais interessante e muitos alunos referiram o mesmo na ficha de avaliação da atividade.

A maior parte dos alunos acabou por preferir misturar várias técnicas (FIG. 46 e FIG. 47). Dos exercícios com *stencil* (FIG. 48 e FIG. 49), merece destaque a solução da aluna BH, que optou por desenhar o contorno das letras e experimentar preencher o seu interior com a ajuda de um guardanapo molhado em tinta de carimbo. O resto dos exercícios são técnicas mistas, como pode ser visto nas imagens (FIG. 50, FIG. 51, FIG. 52, FIG. 53, FIG. 56 e FIG. 57). O aluno FN (FIG. 58) realizou uma experimentação com arrastamentos, que funcionou muito bem. Os processos foram intuitivos e experimentais, como pode ser observado nas imagens que dão conta da evolução do trabalho da aluna RC (FIG. 59, FIG. 60, FIG. 61, FIG. 62 e FIG. 63).

2.2.4. Avaliação da experimentação – ideia

A fase de avaliação da experimentação teve a duração de uma aula (3 blocos de

45 minutos). Enunciado (ANEXO 4): Os grupos irão reunir-se e analisar e avaliar os exercícios individuais realizados por cada um dos membros do grupo. Da análise dos exercícios deverá surgir uma ideia para a concretização do produto final. Esta peça deve reportar ao texto inicial, mas não tem que segui-lo exatamente (pode ser apenas uma palavra, ou uma ideia retirada desse texto). Os grupos deverão registar a evolução do seu pensamento em folhas A4 ou no diário gráfico. Neste processo, irão também decidir os materiais que vão necessitar para o desenvolvimento da ideia, bem como as questões logísticas associadas à montagem da peça.

Esta peça, como já tinha sido referido no início do enunciado, poderá tomar forma bidimensional, tridimensional, performativa, digital, ou outras, e será pensada para ser exposta no espaço da escola.

No início desta quarta aula decidi dar um tempo (45 minutos) para finalizarem os exercícios das duas aulas anteriores, tendo em conta que nem todos os alunos conseguiram terminar os trabalhos, uns porque demoraram demasiado tempo a ter ideias, outros por terem um ritmo mais lento. Foi necessário dar mais tempo porque não poderiam fazer o exercício de tipografia em casa, por não terem material. Por outro lado, a própria lógica da planificação implica que tenham os exercícios terminados para poderem passar à fase seguinte.

Depois pedi para reunirem em grupo e iniciarem o processo de avaliação e escolha de uma ideia. Esta fase acabou por se revelar mais de conversa do que de desenho e nota-se que os alunos têm ainda que aperfeiçoar a capacidade de autorregulação para conseguirem gerir de forma autónoma o processo criativo.

Outra dificuldade é o desenvolvimento de um pensamento visual: muitos alunos vinham falar comigo, apresentando-me as ideias oralmente, mas sem nada no papel. Tentei várias vezes que fizessem primeiro esquemas e esboços antes de me mostrar a ideia, mas nem todos o fizeram, mostrando alguma dificuldade em interiorizar o processo e a importância dos registos gráficos para o desenvolvimento do projeto. Foi preciso insistir neste ponto.

No final da aula, foram chamados os grupos para apresentarem as suas ideias à turma, os projetos foram discutidos e questionados. As ideias ficaram definidas de forma a assegurar que os grupos traziam os materiais necessários para começar na próxima aula. Apesar disto, algumas ideias precisam de ser mais trabalhadas, por estarem ainda muito próximas de uma ilustração do texto.

2.2.5. Desenvolvimento da ideia – concretização

A fase de desenvolvimento da ideia demorou mais tempo do que o previsto na planificação inicial: tinha pensado que durasse duas aulas (6 tempos de 45 minutos), mas acabei por precisar de três.

Os grupos têm níveis de concentração e ritmos de trabalho muito heterogéneos. Assim, por exemplo, enquanto alguns alunos já estão muito avançados nos projetos, há grupos que ainda não trouxeram todos os materiais necessários, o que não os permite avançar. Como isso causa dispersão e afeta a concentração do resto da turma, acabo por tentar encontrar soluções alternativas de materiais, para que possam avançar.

Cada grupo exigiu uma intervenção pedagógica diferenciada. Com alguns grupos foi necessário voltar ao texto para conseguir desenvolver uma ideia que fosse além da simples ilustração de palavras do poema. Por outro lado, foi necessário estar atenta ao desenvolvimento da ideia, tentando que os projetos não perdessem a sua relação inicial com o texto que lhes estava a servir de base de trabalho. Do ponto de vista tecnológico, o trabalho junto de cada grupo foi tentar que aproveitassem as possibilidades expressivas de cada *medium*. A diversidade de meios em que os alunos trabalharam nesta fase foi um dos maiores desafios à minha prática profissional, porque exigiu uma mudança de foco para cada grupo e capacidade de resposta para fazer face aos problemas técnicos extremamente diferenciados que eram colocados pelos alunos.

A escolha diversificada dos meios e materiais a trabalhar resultou numa grande heterogeneidade dos resultados finais, que poderia ter tido como consequência um conjunto de peças aparentemente sem relação entre si, por não formarem a habitual mancha visual característica das exposições em contexto escolar, mas a unidade conceptual das peças garantiu essa coerência.

A última aula foi dedicada à finalização dos projetos e à montagem da exposição. Foi criada uma linha com expositores verticais no átrio central da escola para expor os exercícios de caligrafia e tipografia. Inicialmente, pensou-se em montar as peças finais de forma mais dispersa, mas acabámos por perceber que a exposição ganhava maior interesse com a sua concentração. Assim, após várias experiências, acabámos por usar os painéis para as peças bidimensionais e suspender ou fixar as peças tridimensionais em diálogo com as outras. Todas as peças foram identificadas com placas com o nome dos autores e o fragmento de texto que lhes serviu de base de trabalho.

Entre os grupos que apresentaram peças de carácter bidimensional, destacam-se as



FIG. 64. Trabalho final do grupo 2



FIG. 65. Trabalho final do grupo 5



FIG. 66. Trabalho final do grupo 9

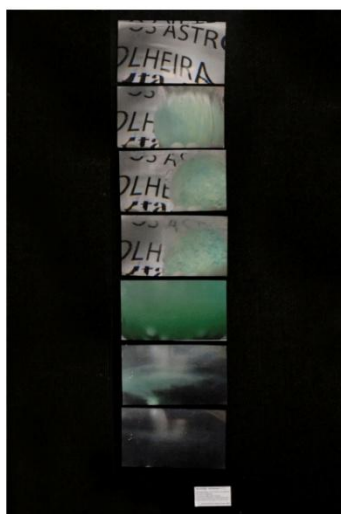


FIG. 67. Trabalho final do grupo 8



FIG. 69. Trabalho final do grupo 12



FIG. 68. Trabalho final do grupo 1



FIG. 70. Trabalho final do grupo 6



FIG. 71. Trabalho final do grupo 4



FIG. 72. Vista geral da exposição

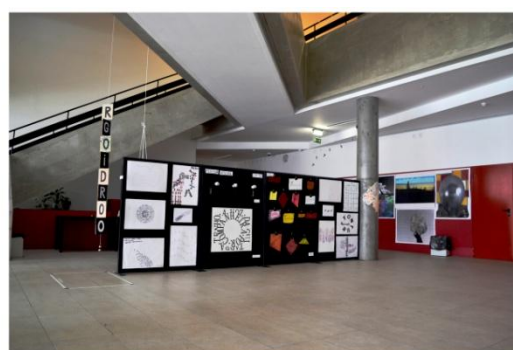


FIG. 73. Vista geral da exposição

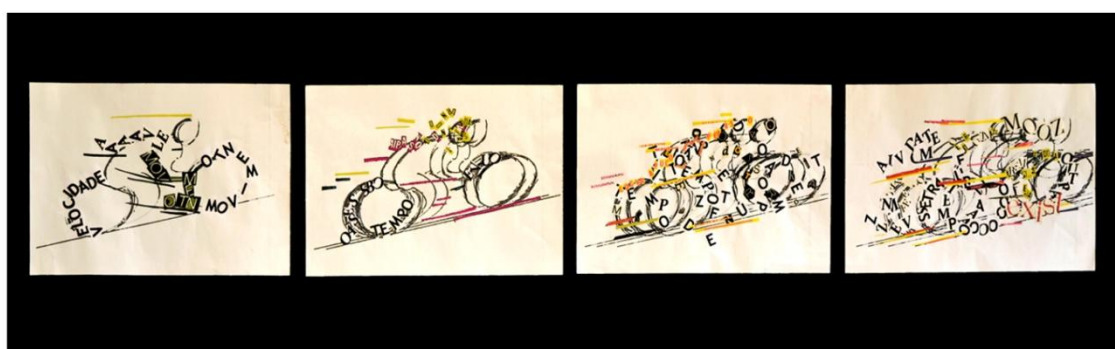


FIG. 74. Trabalho final do grupo 7



FIG. 75. Trabalho final do grupo 10

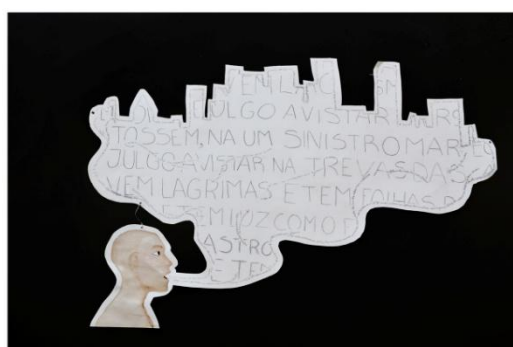


FIG. 76. Trabalho final do grupo 11

peças do grupo 2 (colagem, papel e cartolina, FIG. 64) e do grupo 5 (pintura, acrílico sobre tela, FIG. 65). O grupo 9 (FIG. 66) usou a pintura para criar várias peças que reuniu numa instalação interativa, onde as várias palavras podiam ser reorganizadas pelo público, alterando o sentido do poema. O grupo 8 trabalhou o vídeo como meio de expressão, de onde seleccionaram e imprimiram alguns fotogramas para a exposição (FIG. 67).

Dos grupos que trabalharam a tridimensionalidade, o grupo 1 (FIG. 68) criou uma interessante peça de pequenas dimensões, realizado com uma assemblagem de materiais. Os grupos 4, 6 e 12 criaram peças para serem suspensas no espaço: o grupo

12 (FIG. 69) construiu uma peça que roda sobre si, acentuando um conceito expresso nas palavras do poema; o grupo 6 (FIG. 70) optou pela simplicidade e leveza das letras a formarem a imagem do fumo a expandir-se no ar; o grupo 4 (FIG. 71) criou uma instalação sonora com uma caixa suspensa, de onde sai o som.

As vistas gerais da exposição podem ser observadas na FIG. 72 e FIG. 73.

2.2.6. Avaliação

Em conversa com os alunos ao analisar as suas peças já em exposição chegou-se à conclusão de que em alguns casos a solução final foi mais condicionada por questões logísticas do que por opções plásticas e conceptuais. Apesar disto, e apesar de alguma demora no arranque do processo de desenvolvimento da ideia, na sua concretização houve um maior envolvimento e grande satisfação por parte dos alunos com o resultado final.

Um grupo não conseguiu terminar o projeto porque um dos alunos faltou à maior parte das aulas. Os grupos 7, 10 e 11 foram os que apresentaram ideias menos elaboradas, notando-se que investiram menos nas suas peças finais. A ideia inicial do grupo 7 (FIG. 74) era até bastante interessante: trabalhar a velocidade em várias imagens, usando sobreposições sucessivas do mesmo desenho, a que acrescentaram colagens. Mas faltou-lhes motivação para transformar essas colagens numa peça com maior impacto. A ideia inicial de explosão de texto do grupo 10 (FIG. 75) também era interessante, mas houve alguma desorganização e atraso a trazer os materiais, acabando a peça por ficar aquém das expectativas iniciais, o que foi reconhecido pelos alunos. O grupo 11 mostrou desde o início muita resistência a todas as sugestões de melhoramento da ideia, acabando a peça final (FIG. 76) por se assemelhar a mais um exercício. As peças que não foram consideradas com qualidade suficiente para fazer parte da exposição no átrio da escola foram montadas nos expositores de parede existentes na sala de aula. Seja por falta de motivação ou por falta de organização, as atitudes dos membros integrantes do grupo foram determinantes na falta de sucesso da peça final.

3. Análise dos resultados

3.1. Análise dos processos de trabalho

Os grupos 2, 4, 6, 9 e 12 apresentaram desde o início propostas mais conceptuais, mostrando que houve uma depuração da ideia através dos exercícios realizados, embora nem todos reconheçam isso na auto-avaliação. Penso que a razão para isto é o facto de ainda não estarem familiarizados com o processo criativo.

O grupo 5 foi o que decidiu mais rapidamente o trabalho final e aquele que se baseia mais nas experimentações anteriores: os alunos usaram um dos exercícios de caligrafia (FIG. 77) como esboço para a realização de uma pintura, com muito poucas alterações para além da mudança de materiais e da inserção de palavras usadas no exercício de tipografia, pintadas de outra cor, em letra de cartaz, simulando tipografia. O meu trabalho junto deste grupo foi tentar que aproveitassem mais as possibilidades do *medium*, aconselhando-os a ver novamente as pinturas de António Sena e João Vieira, mostradas na primeira aula, mas encontrei alguma resistência. O trabalho final (FIG. 78) apresenta alguma rigidez e a falta de expressão típica de um exercício que foi passado a outro *medium* sem que essa passagem tenha acrescentado algo mais. Apesar disto, os alunos ficaram satisfeitos com o resultado final, por isso posso dizer que, pelo menos para eles, o trabalho teve um impacto positivo.

O processo de trabalho do grupo 1 mostrou uma evolução considerável, afastando-se progressivamente da narratividade figurativa para atingir uma solução mais abstrata, com grande impacto visual. Ambas as alunas tinham realizado exercícios de caligrafia muito colados às imagens presentes no poema e, decidindo criar uma peça tridimensional, começaram por construir uma assemblagem de elementos que pouco acrescentava à interpretação feita anteriormente. Aqui, a intervenção do professor cooperante foi determinante, porque me ajudou a vencer a resistência inicial das alunas a fazer alterações à sua ideia e experimentar novas soluções plásticas (FIG. 79, FIG. 80 e FIG. 81). Os esboços registam a evolução do projeto (FIG. 82).

Outro exemplo de depuração da ideia e de como ela se foi afastando progressivamente da ilustração, tornando-se mais conceptual, é o trabalho do grupo 8. Este grupo decidiu usar o vídeo como meio de expressão para a concretização da peça final e, apesar de o guião inicial ter uma base muito narrativa (FIG. 83) que já estava



FIG. 77. Processo de trabalho do grupo 5



FIG. 78. Processo de trabalho do grupo5

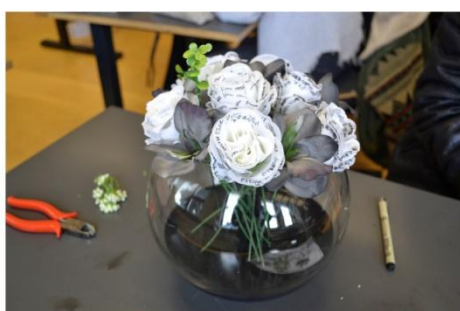


FIG. 79. Processo de trabalho do grupo1



FIG. 80. Processo de trabalho do grupo1



FIG. 81. Processo de trabalho do grupo1

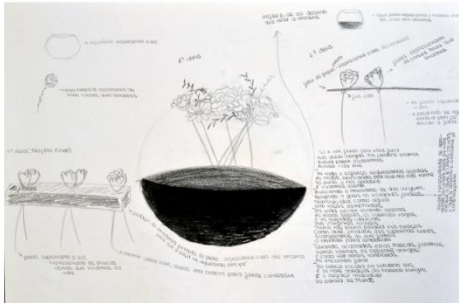


FIG. 82. Processo de trabalho do grupo1

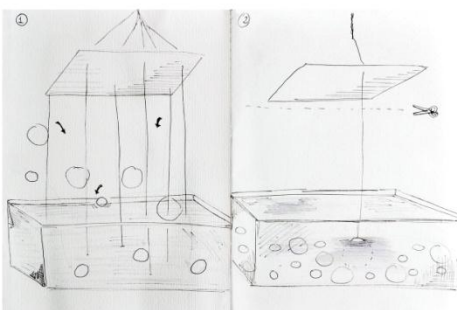


FIG. 83. Processo de trabalho do grupo 8



FIG. 84. Processo de trabalho do grupo8



FIG. 85. Análise do questionário; nuvem de palavras

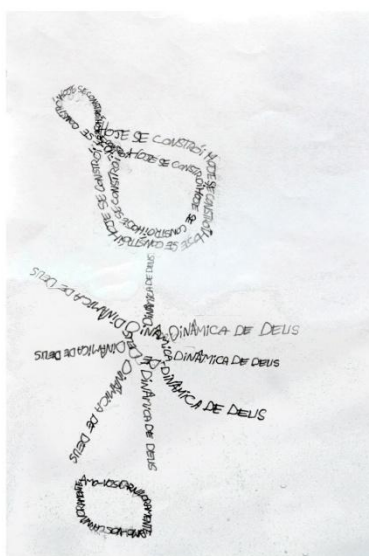


FIG. 86. Exercício de caligrafia da aluna BS

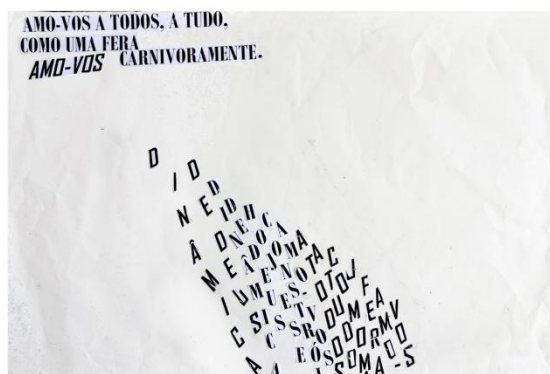


FIG. 87. Exercício de tipografia da aluna BS



FIG. 88. Exercício de tipografia do aluno FV

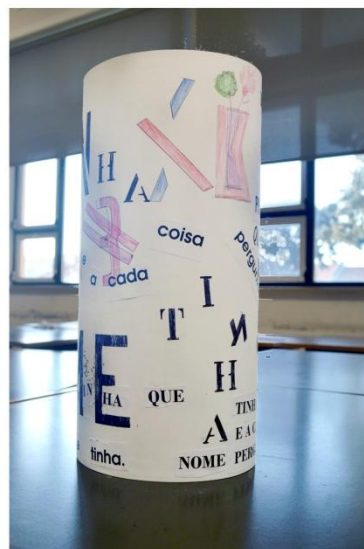


FIG. 89. Trabalho final do aluno FV

presente nos exercícios anteriores, consegui que se focassem mais na plasticidade das imagens criadas, vistas através da câmara (FIG. 84). Para a exposição, sugeri que seleccionassem alguns fotogramas do filme.

3.2. Análise do questionário

No final da última aula foi pedido aos alunos que preenchessem uma ficha de auto-avaliação e de avaliação da atividade. Decidi fazer perguntas de resposta aberta, por permitirem aos alunos refletir melhor sobre o trabalho realizado. A resposta aberta permite também avaliar a aquisição de conceitos por parte dos alunos.

Quando questionados sobre a atividade em geral, os alunos salientaram o facto de ser diferente dos trabalhos realizados até aí na disciplina. Essa diferença foi vista como um fator positivo, por expandir os horizontes sobre as possibilidades do desenho. Apenas três alunos afirmaram não ter gostado por não se identificarem com a proposta de trabalho: “interessante, mas não é para mim”, responde uma aluna.

De entre os pontos positivos da atividade, os mais referidos foram a possibilidade de experimentarem novas técnicas – referem-se principalmente ao exercício de experimentação com tipografia – e a liberdade de realizar o exercício final com os meios e os materiais que quisessem. A falta de tempo para concretizar os trabalhos foi o ponto negativo mais consensualmente apontado. Três alunos consideraram a atividade mal organizada. Alguns alunos referem também o facto de terem tido que trabalhar em grupo como um aspeto negativo, por preferirem trabalhar sozinhos, mas esta questão é equilibrada por um número maior de alunos a considerarem o trabalho colaborativo como um fator positivo, que contribuiu para a qualidade do trabalho final, tanto pela ajuda na concretização como na parte criativa.

Penso que a questão do tempo pode também estar relacionada com o facto de terem trabalhado em grupos, porque os alunos perdem capacidade de concentração.

Quando questionados sobre o papel dos exercícios de experimentação (caligrafia e tipografia) no processo de criação da ideia final, 57% dos alunos respondem ter tido alguma influência, direta ou indireta, no processo de conceção da ideia e apenas 28,5% dos alunos não reconhecem essa influência, sendo que 14% não sabem ou não respondem a esta pergunta.

Dos questionários foram retiradas as palavras mais frequentemente referidas pelos alunos e criada uma nuvem de palavras (FIG. 85).

3.3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Existem nesta turma dois alunos com NEE, enquadradas pelo Decreto-Lei nº 3/2008. Ambos os alunos têm um Currículo Específico Individual, frequentando apenas algumas disciplinas nesta turma (Desenho e Educação Física), onde são avaliados de forma qualitativa.

Por vários motivos, estes alunos têm níveis diferentes de integração na turma: a aluna BS está mais integrada, uma vez que já acompanha a turma desde o ano passado, esforça-se sempre para participar nos trabalhos e procura superar as suas dificuldades; por outro lado, o aluno FV tem, desde o início do ano, mostrado alheamento e falta de motivação. Perante esta situação, foi decidido em reunião de Conselho de Turma que o aluno passaria apenas a assistir às aulas em que a turma está dividida e com um professor a assisti-lo permanentemente.

Nos dois exercícios individuais, a aluna BS realizou trabalhos com qualidade, a par dos exercícios dos outros colegas (FIG. 85 e FIG. 86) No desenvolvimento do trabalho final, integrada num grupo com 3 alunos, colaborou ativamente em todo o processo de trabalho, mas o grupo que integrou teve algumas dificuldades de organização, como já foi abordado no ponto 2.2.6. Não foi possível perceber até que ponto as causas da desorganização do grupo estiveram relacionadas com o facto de integrar um aluno com NEE. Também existiram problemas de organização noutros grupos, mas na ficha de auto-avaliação, a aluna referiu que foi difícil trabalhar em grupo.

Para o aluno FV foi escolhido o poema *Coral*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Trata-se de um poema muito simples, apenas com três versos, capaz de ser compreendido e trabalhado num primeiro nível de leitura – embora possa ter outros mais complexos.

Contando com a ajuda de um professor, o aluno FV respondeu à proposta de trabalho que lhe foi colocada, (exercício de tipografia), trabalhando com *stencil* (FIG. 87). Na segunda aula – com ajuda – transformou o seu desenho num objeto (FIG. 88) e teve a ideia de este ser pendurado com um elástico para sugerir o movimento expresso no poema.

3.4. Resultados da avaliação

Os critérios de avaliação seguem os parâmetros definidos pelo agrupamento para a disciplina. Estes obedecem a três domínios: aquisição de conceitos (10% de ponderação); concretização de práticas (45%); desenvolvimento de valores e atitudes, (45%).

Os instrumentos de avaliação definidos na planificação são o portfólio, o trabalho final, as notas de observação das aulas e as fichas de auto-avaliação. No final da atividade foram objeto de avaliação sumativa os exercícios de caligrafia e tipografia, bem como o trabalho final. O portfólio é um instrumento de avaliação formativa contendo todo o processo de trabalho: os exercícios 1 e 2, os esboços ou ensaios realizados antes da concretização dos exercícios, os registos gráficos realizados para o desenvolvimento da ideia final, esboços, esquemas de montagem, etc. A observação das aulas e as fichas de auto-avaliação são de carácter qualitativo.

Foram já referidas as vantagens do portfólio como ferramenta de avaliação formativa. A estas acresce, nas AV, o facto de ser um futuro instrumento de trabalho. No entanto, os alunos pareceram pouco familiarizados com esta estratégia e com a ideia de que o trabalho como um processo também se reflete no portfólio. Habitados a ver cada trabalho como uma coisa separada, nem todos os alunos fizeram a recolha exaustiva de esboços, notas escritas, esquemas, etc, que lhes foi pedida, dando a entender que a noção de desenho como uma forma de pensamento, que acompanha todo o processo de incubação e evolução de uma ideia, ainda não está completamente interiorizada.

A média de resultados finais da turma foi de 13,37 valores, com dois alunos a atingirem os 17 valores. Os valores mais baixos (dois alunos com 9 e cinco com 10) estão relacionados com a falta de um dos exercícios pedidos. Os alunos reagiram bem à avaliação final e consideraram que esta era adequada perante o trabalho desenvolvido. Mesmo os alunos com classificações mais baixas concordaram não se ter empenhado o suficiente, tendo as suas atitudes contribuído para um trabalho de menor qualidade.

Conclusões

Esta conclusão representa também o encerrar de um ciclo, académico e pessoal. É tarefa difícil, mesmo impossível, dar conta de forma exaustiva do que aconteceu durante estes dois anos letivos de observação de aulas, investigação e planificação de atividades, e estágio pedagógico. Porém é isto que nos é pedido neste relatório: o trabalho está feito, é preciso organizá-lo, dá-lo a conhecer, refletir sobre o que foi feito e, principalmente, sobre o que se faria diferente numa próxima oportunidade – é a espiral da investigação-ação referida no capítulo I.

Nada disto foi novo para mim: nem o trabalho de investigação – porque já tinha concluído anteriormente um mestrado em AV – nem a prática letiva. No entanto penso que isso apenas veio acrescentar maior responsabilidade a todo o processo.

Por essa razão, procurei criar uma proposta pedagógica complexa (por exigir investigação em várias áreas), inovadora e transdisciplinar. Foi um projeto ambicioso, que veio colocar inúmeros desafios, não só à minha prática docente, como aos próprios alunos, por depararem com novos conceitos, práticas e metodologias.

Penso que a atividade foi bem planificada e estruturada. Tentei transmitir aos alunos o que era pedido em cada fase do projeto, explicando oralmente o enunciado e tentando sempre responder às suas dúvidas e hesitações. A maior parte dos alunos mostrou-se curiosa, respondeu bem à proposta de trabalho e considerou que esta contribuiu para expandir os horizontes sobre as possibilidades do desenho. Porém, não me posso esquecer de que três alunos se queixaram de falta de organização na planificação da atividade e três grupos não atingiram um resultado considerado satisfatório. Há sempre alunos que oferecem maior resistência, mas numa próxima vez deverei identificar esses casos mais cedo e trabalhar mais intensivamente com eles, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica.

Por outro lado, as resistências dos alunos muitas vezes estão ligadas com o facto de a proposta de trabalho os fazer sair da sua zona de conforto – pelo tema, pela abordagem, pelo ritmo de trabalho pedido, por ter que trabalhar em grupo –, o que indica ser talvez necessário introduzir mais unidades de trabalho diferentes.

A questão do ritmo de trabalho e do tempo, apontado por vários alunos como pouco para concretizar os trabalhos, também leva a algumas reflexões pertinentes sobre a disciplina. Durante a observação participante, pude perceber que nas unidades mais longas alguns alunos perdem concentração e deixam arrastar o trabalho, conversando

mais com os colegas. Já em unidades mais curtas, concentram-se mais, trabalhando rapidamente. Assim, acredito que a dinâmica de exercícios criada combate uma certa tendência para a dispersão, obrigando a concretizar rapidamente. Penso ser necessário insistir muito neste ponto, até os alunos adquirirem suficiente autonomia no processo criativo para regular o seu trabalho de acordo com os objetivos das várias fases do projeto.

O facto de os alunos perderem capacidade de concentração quando trabalham em grupo é inevitável, mas também está associado à falta de hábitos de trabalho colaborativo nas escolas e poderá mudar com maior introdução de dinâmicas de grupo. A criação de grupos tem como objetivo desenvolver os aspetos sócio-afetivos da relação pedagógica e é principalmente aconselhada como uma estratégia de integração dos alunos com NEE. No entanto é bem visível que o paradigma individualista ainda domina os discursos e as mentalidades. Esta mudança irá levar o seu tempo na escola e, a meu ver, ainda mais nas AV, onde a questão da autoria se coloca como um valor acima dos outros.

Tenho consciência de que a exigência desta proposta pedagógica não lhe permite ser realizada da mesma forma em todas as escolas. Como foi referido na caracterização do contexto escolar, o nível sócio-económico e cultural dos alunos da ESRDL é médio/alto. Numa escola com características diferentes, a forma como os conteúdos foram abordados estaria completamente fora do universo de interesses dos alunos. Ter consciência disto ao planificar também é diferenciação pedagógica.

Apesar da quantidade crescente de investigação produzida, ainda existe por parte de algumas pessoas de outras áreas uma ideia distorcida sobre as artes e o seu papel, muitas vezes associada a uma profunda iliteracia visual. Penso que as investigações realizadas pelos mestrandos durante a sua formação podem contribuir para um maior reconhecimento das AV como uma forma de pensamento e de conhecimento.

Eisner (2002: 10) partilha a visão de Dewey sobre as artes como uma forma de experiência, que ocorre na interação dos indivíduos com o mundo que os rodeia. Através desta experiência estética, as artes estimulam e desenvolvem formas de pensar “muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos” (Eisner, 2008: 15). Um ensino artístico de qualidade, com uma perspetiva transdisciplinar e usando a cultura visual como abordagem metodológica, é uma ferramenta essencial na formação de futuros cidadãos mais completos, informados e dotados de pensamento crítico.

Com a proposta pedagógica concebida, procurei ajudar os alunos a ver o desenho

como uma ferramenta essencial do processo criativo, uma forma de pensar. Apenas um professor com total consciência do que é o processo criativo pode ajudar os alunos a encontrar o seu caminho. E perceber que não é uma fórmula, ou uma receita, mas uma forma de pensar e de estar. Um processo que flui (Cziczentmyhaly, 2002). Penso que esta investigação traz uma contribuição importante ao articular os modelos de processo criativo da psicologia cognitiva com os modelos de MP, e na forma como os aplica à planificação da atividade.

A obra de Ana Hatherly e dos artistas/poetas da PO.EX insere-se numa época de experimentalismo e vanguardismo extremamente importante no contexto artístico nacional, e ainda pouco abordada no ensino das AV. A investigação realizada e apresentada aos alunos contextualiza estas práticas numa tradição ancestral, permitindo fazer uma abordagem dos fenómenos artísticos numa perspectiva diacrónica, contextualizando formal e conceptualmente práticas contemporâneas. Com esta proposta espero ter dado uma contribuição para a exploração pedagógica das relações entre imagem e texto nas artes visuais como uma área pode contribuir para a maturidade criativa dos alunos e para o desenvolvimento da sua cultura visual.

Referências bibliográficas

- Acaso, Maria (2015). *Charla digital con María Acaso*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ld_X13DG800
- Abrecht, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Lisboa: Asa
- AERDL (2015). *Projeto Educativo AERDL 2015-2018*. Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.
- Afonso, Luís Urbano; Moita, Tiago; Matos, Débora (2015). “La Biblia de Coimbra y la “Escuela Andaluza” de iluminación hebraica”. *Archivo Español de Arte*, LXXXVIII, nº 349, pp. 53-68.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: Edições Asa.
- André, Marli (2002 [7ªed]). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Aguiar, Fernando (1984). “Poesia: ou a interação dos sentidos”. In F. Aguiar e S. Pestana (org.) (1985) *Poemografias: Perspectivas da poesia visual portuguesa*, pp. 153-173. Lisboa: Ulmeiro.
- Aragão, António (1981). “Metanemas; A escrita do olhar”. In F. Aguiar e S. Pestana (org.) (1985) *Poemografias: Perspectivas da poesia visual portuguesa*, pp. 175-201. Lisboa: Ulmeiro.
- Arieti, Silvano (1976). *Creativity; The Magic Synthesis*. Nova Iorque: Basic Books.
- Arnheim, Rudolf (1986). *Pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós.
- Barbier, René (1996). *La Recherche Action*. Paris: Anthropos.
- Barroso, Eduardo (2014). “Pintura e poesia experimental: ambientes e contextos na segunda metade do século XX português”. In Rui Torres (org.) *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaio, Entrevistas, Metodologias*, pp. 32-47. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://www.po-ex.net/pdfs/POEX_Contextos-Ensaio-Entrevistas-Metodologias.pdf
- Barthes, Roland (1977). “Rhetoric of the Image”. Em *Image Music Text*, pp. 32-51. Disponível em: https://monoskop.org/File:Barthes_Roland_Image-Music-Text.pdf
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bense, Max (2003 [3ª ed]). *Pequena Estética*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bogdan, Robert, Biklen, Sari (1992 [2ª ed.]). *Qualitative research for education: na introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buescu, Helena et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português; Ensino*

Secundário. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.

Campos, Augusto (1956). “Pontos-Periferia-Poesia Concreta”. In Campos, Campos e Pignatari (1975) *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960*, pp. 17-25. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf

Campos, Augusto (1956). “Poesia Concreta”. In Campos, Campos e Pignatari (1975) *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960*, pp. 44-45. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf

Campos, Augusto (1955). “Poema, Ideograma.” In Campos, Campos e Pignatari (1991 [3ª ed.]) *Mallarmé*, pp. 181-183. São Paulo: Perspectiva. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/11/De_Campos_Pignatari_de_Campos_Mallarme_3a_e_d.pdf

Campos, Augusto (1955). “Poesia, Estrutura”. In Campos, Campos e Pignatari (1991 [3ª ed.]) *Mallarmé*, pp. 177-179. São Paulo: Perspectiva. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/11/De_Campos_Pignatari_de_Campos_Mallarme_3a_e_d.pdf

Campos, Haroldo (1957). “Poesia concreta – linguagem – Comunicação”. In Campos, Campos e Pignatari (1975) *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960*, pp. 70-85. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf

Campos, Haroldo (1955) “A obra de arte aberta”. Em Campos, Campos e Pignatari (1975) *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960*, pp. 30-33. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Disponível em:

https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf

Charréu, Leonardo e Salbego, Juliana (2015). Ensinar pela cultura visual: relações possíveis entre educação e práticas contemporâneas da visualidade. *Atas do VI Congresso Internacional de Educação*, pp 1-13. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2001 [5ªed]). *Research Methods in Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Coutinho, Vânia Maria (2009). *Carmina Figurata e a teoria da imagem carolíngia: Contributos para uma reflexão sobre a relação texto imagem*. Tese de doutoramento apresentada à FSCH. Lisboa: Universidade Nova.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/19090>

Cropley, Arthur; Cropley, David (2010). “Functional Creativity”. In J. Kaufman e R.

Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 301-317). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Cross, Nigel (1993). "A History of Design Methodology". In M. J. de Vries et al. (ed.), *Design Methodology and Relationships with Science*, pp. 15-27. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Disponível em:

https://monoskop.org/File:Cross_Nigel_1993_A_History_of_Design_Methodology.pdf

Csikszentmihalyi, Mihaly (2002). *Fluir*. Relógio D'Água, Lisboa.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Sawyer, K. (1995). "Creative insight: The social dimension of a solitary moment". Em R. Sternberg e J. Davidson (ed.) *The nature of insight*, pp. 329-363. Cambridge, MA: The MIT Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Getzels, J. W. (1971). "Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists". *Journal of Personality and Social Psychology*, 19: 47-52.

Dominowsky, Roger; Dallob, Pamela (1995). "Insight and Problem Solving". In R. Sternberg e J. Davidson (ed.) *The nature of insight*, pp. 33-62. Cambridge, MA: The MIT Press.

Drucker, Johanna (1994). *The Visible Word: Experimental Typography and Modern Art, 1909-1923*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Duarte, Mariana (2016). Roteiro da exposição *Silvestre Pestana: Tecnoforma*, no Museu de Arte Contemporânea de Serralves. Porto: Fundação de Serralves.

Eisner, Elliot (2008). "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2): pp. 5-17.

Eisner, Elliot (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Elliott, John (2007). *Reflecting where the action is; the selected Works of John Elliott*. Nova Iorque: Routledge.

Efland, Arthur (1995). "Change in the Conceptions of Art Teaching". In Neperud, Ronald W. (ed.) *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*. Nova Iorque: Teachers College Press, pp. 25-40.

Efland, Arthur (1979). "Conceptions of teaching in art education". *Art Education*, 32 (4): 21-32.

Fauchereau, Serge (2010). *Avant-gardes du XX siècle; Arts & Literature 1905-1930*. Paris: Flammarion.

Felix, Cristian; Franconeri, Steven; Bertini, Enrico (2018). "Taking Word Clouds Apart: An Empirical Investigation of the Design Space for Keyword Summaries". *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24 (1): 657-666. IEEE

Computer Society.

Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28866593>

Fernandes, Domingos (2004). *Avaliação das Aprendizagens; Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5509>

Fernandes, Domingos (2007). “A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português”. Em *Educação e Pesquisa*, 33 (3): 581-600. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>

Fernandes, João (2005). “E. M. de Melo e Castro: experimentar, experimentar sempre”. In *O Caminho do Leve; the Way to Lightness*, pp. 15-23. Porto: Fundação de Serralves.

Fosnot, Catherine (1996). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Foucault, Michel (1983). *This Is Not a Pipe*. Berkeley: University of California Press. Disponível em:

https://monoskop.org/images/9/99/Foucault_Michel_This_Is_Not_a_Pipe.pdf

Gabora, L. e Kaufman, S. (2010). “Evolutionary perspectives on creativity”. In J. Kaufman e R. Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, pp. 279-300. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Gómez, Angel Pérez (1992) “O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo”. In Nóvoa, António, (coord.) *Os professores e a sua formação*, pp. 93-115. Lisboa: Dom Quixote.

Hatherly, Ana (1976 [2º ed.]). *O Mestre*. Lisboa: Moraes Editores.

Hatherly, Ana (1984). “Perspectivas para a poesia visual: reinventar o futuro”. In Fernando Aguiar e Silvestre Pestana (org.) (1995). *Poemografias; perspectivas da poesia visual portuguesa*, pp. 13-27. Lisboa: Ulmeiro.

Hatherly, Ana (1983). *A experiência do prodígio: Bases teóricas e antológicas de textos- visuais portugueses dos séculos XVII e XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Helder, Herberto (1964). “Texto-introdução a *Poesia Experimental I*”. In Hatherly e Melo e Castro (org) (1981), *PO.EX: Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*, pp. 33-34. Lisboa: Moraes Editores.

Heller, Steven (2003). *Merz to Emigré and Beyond: Progressive Magazine Design of the Twentieth Century*. London: Phaidon.

Hernández, Fernando (2011). “A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito”. In R. Martins e I. Tourinho (org.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*, pp. 31-50. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:

<http://carladeabreu.com/wp-content/uploads/2015/10/HERNANDEZ-F.-A-cultura->

[visual-como-um-convite-%C3%A0-deslocaliza%C3%A7%C3%A3o-do-olhar.-Educao-da-cultura-visual_2012.pdf](#)

Kristeva, Julia, (1969). *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.

Locher, Paul (2010). “How Does a Visual Artist Create an Artwork?” In J. Kaufman e R. Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, pp. 131-144. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Lubart, Todd (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Ludke, Menga; André, Marli (2005 [9ª ed.]). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica universitária.

Melo e Castro, E. M. (1962). “A Proposição 2.01”. In Hatherly e Melo e Castro (1981) *PO.EX: Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*, pp. 107-131. Lisboa: Moraes Editores.

Melo e Castro, E. M. (1985). “Perspectivas da poesia visual – anos 80; 3 ângulos”. In F. Aguiar e S. Pestana (ed.) *Poemografias: Perspectivas da poesia visual portuguesa*, pp. 135-152. Lisboa: Ulmeiro.

Melo e Castro, E. M. (2005) *O Caminho do Leve; the Way to Lightness*. Porto: Fundação de Serralves.

Ministério da Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/2008. *Diário da República* n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07.

Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/386871>

Ministério da Educação (1992). Despacho n.º 98-A/92. *Diário da República* n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20. Disponível em:

<http://data.dre.pt/eli/despnorm/98-a/1992/06/20/p/dre/pt/html>

Ministério da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017. *Diário da República* n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 107636120. Disponível em:

<https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

Mitchell, W. J. T. (1984). “What Is an Image?”. *New Literary History*, 15 (3): 503-537. Disponível em:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0028087%28198421%2915%3A3%3C503%3AWIAI%3E2.O.C0%3B2-S>

Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory; Essays on verbal and visual representation*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (1996). “Word and Image”. In R. Nelson e R. Schiff (ed.) *Critical Terms for Art History*, pp. 51-61. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Disponível em: <https://www.scribd.com/document/254735600/W-J-Mitchell-Word-and-Image>

Mitchell, W.J.T. (2012). “Image X Text”. In Ofra Amihay e Lauren Walsh (ed.) *The Future of Text and Image: Collected Essays on Literary and Visual Conjectures*, pp. 1-11. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Disponível em: <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/60858>

Morgado, José Carlos (2005). “Modelos de profissionalidade docente”. In *Currículo e Profissionalidade Docente*, pp. 33-73. Lisboa: Porto Editora.

Munari, Bruno (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Nóvoa, António (1992). “Formação de professores e profissão docente”. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*, pp. 15-35. Lisboa: Dom Quixote.

Parreira, Susana (2014). *Design en Place*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/18409>

Panek, Bernadette (2006). “Mallarmé, Magritte, Broodthaers: jogos entre palavra, imagem e objeto”. Em *ARS*, 4 (8). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167853202006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens; Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Pignatari, Décio (1957) “Poesia Concreta: pequena marcação histórico-formal”. In Campos, Campos e Pignatari (1975). *Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960*, pp. 62-66. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf

Pimenta, Alberto (2009). “Poesia Visual”. In *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, Carlos Ceia (coord.). Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/poesia-visual/>

Portela, Manuel (2014). “Uma reinvenção visual da leitura: a poesia gráfica de Ana Hatherly”. In Rui Torres (org.) *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias*, pp. 48-56. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://www.po-ex.net/pdfs/POEX_Contextos-Ensaios-Entrevistas-Metodologias.pdf

Preto, António (2006). “Palavra que se fez coisa: Poesia Experimental Portuguesa”. *Arte Teoria*, 8: 7-39. Lisboa: FBAUL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/15761>

Ramos, Artur (Coord.) (2001). *Programa de Desenho A do 10º, 11º e 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>

Rancière, Jacques (2007). *The Future of the Image*. London; Nova Iorque: Verso. Disponível em: <http://newsgrist.typepad.com/files/the-future-of-the-image-jacques->

[ranciere.pdf](#)

Runco, Mark; Albert, Robert (2010). “Creativity Research, a Historical View”. In J. Kaufman e R. Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, pp. 3-19. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Sagmeister, Steven e Walsh, Jessica (2016). *Sagmeister & Walsh*. Disponível em: <https://sagmeisterwalsh.com>

Saussure, Ferdinand (1977 [3ª ed]). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Stringer, Ernest (2007). *Action research*. Los Angeles: Sage Publications.

Sousa, Ana (2008). “O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro”. *Revista Digital do LAV*, 1 (1). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Swann, Cal (2002). “Action Research and the Practice of Design”. *Design Issues*, 18 (1): 49-61. Massachusetts: MIT.
Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/07479360252756287>

Thiollent, Michel; Colette, Maria (2014). “Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade”. *Acta Scientiarum; Human and Social Sciences*, 36 (2): 207-216.
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>

Torres, Rui (2014). “Visualidade e expressividade material na Poesia Experimental Portuguesa”. In *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias*, pp. 9-31. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://www.po-ex.net/pdfs/POEX_Contextos-Ensaios-Entrevistas-Metodologias.pdf

Torres, Rui (2014). “Poema-objeto em Salette Tavares”. In *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias*, pp. 137-153. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://www.po-ex.net/pdfs/POEX_Contextos-Ensaios-Entrevistas-Metodologias.pdf

Ward, Thomas; Kolomyts, Yuliya (2010). “Cognition and Creativity”. In J. Kaufman e R. Sternberg (ed.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, pp. 93-112. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Weisberg, Robert (1995). “Prolegomena to Theories of Insight in Problem Solving”. In R. Sternberg e J. Davidson (ed.) *The nature of insight*, pp. 157-196. Cambridge, MA: The MIT Press.

Winnicott, Donald (1997). *Playing and reality*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

ANEXO 1
Ficha/Questionário de auto-avaliação e avaliação da atividade

Projeto ImagemTexto

Ficha de autoavaliação e avaliação da atividade

Nome _____

nº _____

O que pensas sobre a unidade de trabalho ImagemTexto?

Como avalias o teu processo de trabalho?

E o resultado final?

E as tuas atitudes?

Qual foi para ti a coisa mais positiva da atividade?

Qual foi a menos positiva?

Qual foi o papel dos exercícios de experimentação – caligrafia e tipografia – no processo de criação da ideia final?

O facto de teres trabalhado em grupo contribuiu para um melhor resultado final? Porquê?

Que conselho darias à professora para melhorar esta atividade numa próxima vez?

Obrigado!

Ana Menezes

ANEXO 2
Textos dados aos alunos

Textos dados aos alunos:

Ricardo Reis

Só o ter flores pela vista fora

Só o ter flores pela vista fora
Nas áleas largas dos jardins exactos
 Basta para podermos
 Achar a vida leve.
De todo o esforço seguremos quedas
As mãos. brincando, pra que nos não tome
 Do pulso, e nos arraste.
 E vivamos assim.
Buscando o mínimo de dor ou gozo,
Bebendo a goles os instantes frescos,
 Translúcidos como água
 Em taças detalhadas,
Da vida pálida levando apenas
As rosas breves, os sorrisos vagos,
 E as rápidas carícias
 Dos instantes volúveis.
Pouco tão pouco pesarei nos braços
Com que, exilados das supernas luzes,
 Escolhermos do que fomos
 O melhor pra lembrar
Quando, acabados pelas Parcas, formos,
Vultos solenes de repente antigos,
 E cada vez mais sombras,
 Ao encontro fatal
Do barco escuro no soturno rio,
E os nove abraços do horror estígio,
 E o regaço insaciável
 Da pátria de Plutão.

(16-6-1914)

Pessoa, Fernando (1994). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3437>

Sophia de Mello Breyner Andresen

Bach Segóvia guitarra

A música do ser
Povoa este deserto
Com sua guitarra
Ou com harpas de areia

Palavras silabadas

Vêm uma a uma
Na voz da guitarra

A música do ser
Interior ao silêncio
Cria seu próprio tempo
Que me dá morada

Palavras silabadas
Unidas uma a uma
Às paredes da casa

Por companhia tenho
A voz da guitarra

E no silêncio ouvinte
O canto me reúne
De muito longe venho
Pelo canto chamada

E agora de mim
Não me separa nada
Quando oiço cantar
A música do ser
Nostalgia ordenada
Num silêncio de areia
Que não foi pisada

Sophia de Mello Breyner Andresen (1967). *Geografia*. Lisboa: Ática. Disponível em:
<http://viajarpelaleitura.blogspot.com/2015/06/bach-segovia-guitarra-sophia-de-mello.html>

Fernando Pessoa

Quarto: As ilhas afortunadas

Que voz vem no som das ondas
Que não é a voz do mar?
É a voz de alguém que nos fala,
Mas que, se escutamos, cala,
Por ter havido escutar.
E só se, meio dormindo,
Sem saber de ouvir ouvimos,
Que ela nos diz a esperança
A que, como uma criança
Dormente, a dormir sorrimos.
São ilhas afortunadas,
São terras sem ter lugar,
Onde o Rei mora esperando.
Mas, se vamos despertando,

Cala a voz, e há só o mar.

(26-3-1934)

Pessoa, Fernando (1972 [10ª ed.]). *Mensagem*. Lisboa: Ática. Disponível em:
<http://arquivopessoa.net/textos/100>

Ricardo Reis

Antes de nós nos mesmos arvoredos

Antes de nós nos mesmos arvoredos
Passou o vento, quando havia vento,
E as folhas não falavam
De outro modo do que hoje.
Passamos e agitamo-nos debalde.
Não fazemos mais ruído no que existe
Do que as folhas das árvores
Ou os passos do vento.
Tentemos pois com abandono assíduo
Entregar nosso esforço à Natureza
E não querer mais vida
Que a das árvores verdes.
Inutilmente parecemos grandes.
Salvo nós nada pelo mundo fora
Nos saúda a grandeza
Nem sem querer nos serve.
Se aqui, à beira-mar, o meu indício
Na areia o mar com ondas três o apaga.
Que fará na alta praia
Em que o mar é o Tempo?

(8-10-1914)

Fernando Pessoa (1994). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática. Disponível em:
<http://arquivopessoa.net/textos/2945>

Alberto Caeiro

XXXVI - E há poetas que são artistas

E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...

Que triste não saber florir!
Ter que pôr verso sobre verso, como quem constrói um muro
E ver se está bem, e tirar se não está!...
Quando a única casa artística é a Terra toda
Que varia e está sempre bem e é sempre a mesma.

Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira.
E olho para as flores e sorrio...
Não sei se elas me compreendem
Nem se eu as compreendo a elas,
Mas sei que a verdade está nelas e em mim
E na nossa comum divindade
De nos deixarmos ir e viver pela Terra
E levar ao colo pelas Estações contentes
E deixar que o vento cante para adormecermos
E não termos sonhos no nosso sono.

Fernando Pessoa (1993 [10ª ed.]). “O Guardador de Rebanhos”. In *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3436>

Cesário Verde
O Sentimento dum Ocidental
I Ave Marias

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba
Toldam-se duma cor monótona e londrina.

Batem carros de aluguer, ao fundo,
Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista, exposições, países:
Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.

Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos;
Embrenho-me, a cismar, por boqueirões, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atacam botes.

E evoco, então, as crónicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!

E o fim da tarde inspira-me; e incomoda!

De um couraçado inglês vogam os escaleres;
E em terra num tinir de louças e talheres
Flamejam, ao jantar alguns hotéis da moda.

Num trem de praça arengam dois dentistas;
Um trôpego arlequim braceja numas andas;
Os querubins do lar flutuam nas varandas;
Às portas, em cabelo, enfadam-se os lojistas!

Vazam-se os arsenais e as oficinas;
Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras;
E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras,
Correndo com firmeza, assomam as varinas.

Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras
Os filhos que depois naufragam nas tormentas.

Descalças! Nas descargas de carvão,
Desde manhã à noite, a bordo das fragatas;
E apinham-se num bairro aonde miam gatas,
E o peixe podre gera os focos de infecção!

Verde, Cesário (2004). “O sentimento de um ocidental”. In *O livro de Cesário Verde*.
Lisboa: Assírio e Alvim.

Cesário Verde
O Sentimento dum Ocidental
III Horas mortas

O tecto fundo de oxigénio, d’ar,
Estende-se ao comprido, ao meio das trapeiras;
Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Enleva-me a quimera azul de transmigrar.

Por baixo, que portões! Que arruamentos!
Um parafuso cai nas lajes, às escuras:
Colocam-se taipais, rangem as fechaduras,
E os olhos dum caleche espantam-me, sangrentos.

E eu sigo, como as linhas de uma pauta
A dupla correnteza augusta das fachadas;
Pois sobem, no silêncio, infaustas e trinadas,
As notas pastoris de uma longínqua flauta.

Se eu não morresse, nunca! E eternamente
Buscasse e conseguisse a perfeição das cousas!
Esqueço-me a prever castíssimas esposas,

Que aninhem em mansões de vidro transparente!

Ó nossos filhotes! Que de sonhos ágeis,
Pousando, vos trarão a nitidez às vidas!
Eu quero as vossas mães e irmãs estremecidas,
Numas habitações translúcidas e frágeis.

Ah! Como a raça ruiva do porvir,
E as frota dos avós, e os nómadas ardentes,
Nós vamos explorar todos os continentes
E pelas vastidões aquáticas seguir!

Mas se vivemos, os emparedados,
Sem árvores, no vale escuro das muralhas!...
Julgo avistar, na treva, as folhas das navalhas
E os gritos de socorro ouvir, estrangulados.

E nestes nebulosos corredores
Nauseiam-me, surgindo, os ventres das tabernas;
Na volta, com saudade, e aos bordos sobre as pernas,
Cantam, de braço dado, uns tristes bebedores.

Eu não receio, todavia, os roubos;
Afastam-se, a distância, os dúbios caminantes;
E sujos, sem ladrar, ósseos, febris, errantes,
Amareladamente, os cães parecem lobos.

E os guardas, que revistam as escadas,
Caminham de lanterna e servem de chaveiros;
Por cima, as imorais, nos seus roupões ligeiros,
Tossem, fumando sobre a pedra das sacadas.

E, enorme, nesta massa irregular
De prédios sepulcrais, com dimensões de montes,
A Dor humana busca os amplos horizontes,
E tem marés, de fel, como um sinistro mar!

Verde, Cesário (2004). “O sentimento de um ocidental”. In *O livro de Cesário Verde*.
Lisboa: Assírio e Alvim.

Álvaro de Campos
Ode triunfal

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, *r-r-r-r-r-r* eterno!

Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical —
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força —
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

Fraternidade com todas as dinâmicas!
Promíscua fúria de ser parte-agente
Do rodar férreo e cosmopolita
Dos comboios estrénuos,
Da faina transportadora-de-cargas dos navios,
Do giro lúbrico e lento dos guindastes,
Do tumulto disciplinado das fábricas,
E do quase-silêncio ciciante e monótono das correias de transmissão!

Horas europeias, produtoras, entaladas
Entre maquinismos e afazeres úteis!
Grandes cidades paradas nos cafés,
Nos cafés — oásis de inutilidades ruidosas
Onde se cristalizam e se precipitam
Os rumores e os gestos do Útil
E as rodas, e as rodas-dentadas e as chumaceiras do Progressivo!
Nova Minerva sem-alma dos cais e das gares!
Novos entusiasmos de estatura do Momento!
Quilhas de chapas de ferro sorrindo encostadas às docas,
Ou a seco, erguidas, nos planos-inclinados dos portos!

Actividade internacional, transatlântica, *Canadian-Pacific!*
Luzes e febris perdas de tempo nos bares, nos hotéis,
Nos Longchamps e nos Derbies e nos Ascots,
E Piccadillies e Avenues de L'Opéra que entram
Pela minh'alma dentro!

Hé-lá as ruas, hé-lá as praças, hé-lá-hô *la foule!*
Tudo o que passa, tudo o que pára às montras!
Comerciantes; vários; *escrocs* exageradamente bem-vestidos;
Membros evidentes de clubes aristocráticos;
Esquálidas figuras dúbias; chefes de família vagamente felizes
E paternais até na corrente de oiro que atravessa o colete
De algibeira a algibeira!
Tudo o que passa, tudo o que passa e nunca passa!
Presença demasiadamente acentuada das cocotes
Banalidade interessante (e quem sabe o quê por dentro?)
Das burguesinhas, mãe e filha geralmente,
Que andam na rua com um fim qualquer;
A graça feminil e falsa dos pederastas que passam, lentos;
E toda a gente simplesmente elegante que passeia e se mostra
E afinal tem alma lá dentro!

(Ah, como eu desejaria ser o *souteneur* disto tudo!)

A maravilhosa beleza das corrupções políticas,
Deliciosos escândalos financeiros e diplomáticos,
Agressões políticas nas ruas,
E de vez em quando o cometa dum regicídio
Que ilumina de Prodígio e Fanfarra os céus
Usuais e lúcidos da Civilização quotidiana!

Notícias desmentidas dos jornais,
Artigos políticos insinceramente sinceros,
Notícias *passez à-la-caisse*, grandes crimes —
Duas colunas deles passando para a segunda página!
O cheiro fresco a tinta de tipografia!
Os cartazes postos há pouco, molhados!
Vients-de-paraître amarelos como uma cinta branca!
Como eu vos amo a todos, a todos, a todos,
Como eu vos amo de todas as maneiras,
Com os olhos e com os ouvidos e com o olfacto
E com o tacto (o que palpar-vos representa para mim!)
E com a inteligência como uma antena que fazeis vibrar!
Ah, como todos os meus sentidos têm cio de vós!

Adubos, debulhadoras a vapor, progressos da agricultura!
Química agrícola, e o comércio quase uma ciência!
Ó mostruários dos caixeiros-viajantes,
Dos caixeiros-viajantes, cavaleiros-andantes da Indústria,
Prolongamentos humanos das fábricas e dos calmos escritórios!

Ó fazendas nas montras! Ó manequins! Ó últimos figurinos!
Ó artigos inúteis que toda a gente quer comprar!
Olá grandes armazéns com várias secções!
Olá anúncios eléctricos que vêm e estão e desaparecem!
Olá tudo com que hoje se constrói, com que hoje se é diferente de ontem!
Eh, cimento armado, beton de cimento, novos processos!
Progressos dos armamentos gloriosamente mortíferos!
Couraças, canhões, metralhadoras, submarinos, aeroplanos!
Amo-vos a todos, a tudo, como uma fera.
Amo-vos carnivoramente.
Pervertidamente e enroscando a minha vista
Em vós, ó coisas grandes, banais, úteis, inúteis,
Ó coisas todas modernas,
Ó minhas contemporâneas, forma actual e próxima
Do sistema imediato do Universo!
Nova Revelação metálica e dinâmica de Deus!

Ó fábricas, ó laboratórios, ó *music-halls*, ó Luna-Parks,
Ó couraçados, ó pontes, ó docas flutuantes —
Na minha mente turbulenta e encandescida
Possuo-vos como a uma mulher bela,
Completamente vos possuo como a uma mulher bela que não se ama,
Que se encontra casualmente e se acha interessantíssima.

Eh-lá-hô fachadas das grandes lojas!
Eh-lá-hô elevadores dos grandes edifícios!
Eh-lá-hô recomposições ministeriais!
Parlamentos, políticas, relatores de orçamentos,
Orçamentos falsificados!
(Um orçamento é tão natural como uma árvore
E um parlamento tão belo como uma borboleta).

Eh-lá o interesse por tudo na vida,
Porque tudo é a vida, desde os brilhantes nas montras
Até à noite ponte misteriosa entre os astros
E o mar antigo e solene, lavando as costas
E sendo misericordiosamente o mesmo
Que era quando Platão era realmente Platão
Na sua presença real e na sua carne com a alma dentro,
E falava com Aristóteles, que havia de não ser discípulo dele.

Eu podia morrer triturado por um motor
Com o sentimento de deliciosa entrega duma mulher possuída.
Atirem-me para dentro das fornalhas!
Metam-me debaixo dos comboios!
Espanquem-me a bordo de navios!
Masoquismo através de maquinismos!
Sadismo de não sei quê moderno e eu e barulho!

Up-lá hô jockey que ganhaste o Derby,
Morder entre dentes o teu *cap* de duas cores!

(Ser tão alto que não pudesse entrar por nenhuma porta!
Ah, olhar é em mim uma perversão sexual!)

Eh-lá, eh-lá, eh-lá, catedrais!
Deixai-me partir a cabeça de encontro às vossas esquinas.

E ser levado da rua cheio de sangue
Sem ninguém saber quem eu sou!

Ó *tramways*, funiculares, metropolitanos,
Roçai-vos por mim até ao espasmo!
Hilla! hilla! hilla-hô!
Dai-me gargalhadas em plena cara,
Ó automóveis apinhados de pândegos e de putas,
Ó multidões quotidianas nem alegres nem tristes das ruas,
Rio multicolor anónimo e onde eu me posso banhar como quereria!
Ah, que vidas complexas, que coisas lá pelas casas de tudo isto!
Ah, saber-lhes as vidas a todos, as dificuldades de dinheiro,
As dissensões domésticas, os deboches que não se suspeitam,
Os pensamentos que cada um tem a sós consigo no seu quarto
E os gestos que faz quando ninguém pode ver!
Não saber tudo isto é ignorar tudo, ó raiva,
Ó raiva que como uma febre e um cio e uma fome
Me põe a magro o rosto e me agita às vezes as mãos
Em crispações absurdas em pleno meio das turbas
Nas ruas cheias de encontrões!

Ah, e a gente ordinária e suja, que parece sempre a mesma,
Que emprega palavões como palavras usuais,
Cujos filhos roubam às portas das mercearias
E cujas filhas aos oito anos — e eu acho isto belo e amo-o! —
Masturbam homens de aspecto decente nos vãos de escada.
A gentalha que anda pelos andaimes e que vai para casa
Por vielas quase irreais de estreiteza e podridão.
Maravilhosamente gente humana que vive como os cães
Que está abaixo de todos os sistemas morais,
Para quem nenhuma religião foi feita,
Nenhuma arte criada,
Nenhuma política destinada para eles!
Como eu vos amo a todos, porque sois assim,
Nem imorais de tão baixos que sois, nem bons nem maus,
Inatingíveis por todos os progressos,
Fauna maravilhosa do fundo do mar da vida!

(Na nora do quintal da minha casa
O burro anda à roda, anda à roda,
E o mistério do mundo é do tamanho disto.

Limpa o suor com o braço, trabalhador descontente.
A luz do sol abafa o silêncio das esferas
E havemos todos de morrer,
Ó pinheirais sombrios ao crepúsculo,
Pinheirais onde a minha infância era outra coisa
Do que eu sou hoje...)

Mas, ah outra vez a raiva mecânica constante!
Outra vez a obsessão movimentada dos ônibus.
E outra vez a fúria de estar indo ao mesmo tempo dentro de todos os comboios
De todas as partes do mundo,
De estar dizendo adeus de bordo de todos os navios,
Que a estas horas estão levantando ferro ou afastando-se das docas.
Ó ferro, ó aço, ó alumínio, ó chapas de ferro ondulado!
Ó cais, ó portos, ó comboios, ó guindastes, ó rebocadores!

Eh-lá grandes desastres de comboios!
Eh-lá desabamentos de galerias de minas!
Eh-lá naufrágios deliciosos dos grandes transatlânticos!
Eh-lá-hô revoluções aqui, ali, acolá,
Alterações de constituições, guerras, tratados, invasões,
Ruído, injustiças, violências, e talvez para breve o fim,
A grande invasão dos bárbaros amarelos pela Europa,
E outro Sol no novo Horizonte!

Que importa tudo isto, mas que importa tudo isto
Ao fúlgido e rubro ruído contemporâneo,
Ao ruído cruel e delicioso da civilização de hoje?
Tudo isso apaga tudo, salvo o Momento,
O Momento de tronco nu e quente como um fogueiro,
O Momento estridentemente ruidoso e mecânico,
O Momento dinâmico passagem de todas as bacantes
Do ferro e do bronze e da bebedeira dos metais.

Eia comboios, eia pontes, eia hotéis à hora do jantar,
Eia aparelhos de todas as espécies, férreos, brutos, mínimos, Instrumentos de precisão,
aparelhos de triturar, de cavar,
Engenhos brocas, máquinas rotativas!

Eia! eia! eia!
Eia electricidade, nervos doentes da Matéria!
Eia telegrafia-sem-fios, simpatia metálica do Inconsciente!
Eia túneis, eia canais, Panamá, Kiel, Suez!
Eia todo o passado dentro do presente!
Eia todo o futuro já dentro de nós! eia!
Eia! eia! eia!
Frutos de ferro e útil da árvore-fábrica cosmopolita!
Eia! eia! eia! eia-hô-ô-ô!
Nem sei que existo para dentro. Giro, rodeio, engenho-me.
Engatam-me em todos os comboios.

Içam-me em todos os cais.
Giro dentro das hélices de todos os navios.
Eia! eia-hô! eia!
Eia! sou o calor mecânico e a electricidade!

Eia! e os *rails* e as casas de máquinas e a Europa!
Eia e hurrah por mim-tudo e tudo, máquinas a trabalhar, eia!

Galgar com tudo por cima de tudo! Hup-lá!

Hup-lá, hup-lá, hup-lá-hô, hup-lá!
Hé-la! He-hô! H-o-o-o-o!
Z-z-z-z-z-z-z-z-z-z!

Ah não ser eu toda a gente e toda a parte!

Londres, 1914 — Junho.

(6-1914)

Fernando Pessoa (1993). *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática
Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2459>

Sophia de Mello Breyner Andresen
Coral

Ia e vinha
E a cada coisa perguntava
Que nome tinha.

Andresen, Sophia de Mello Breyner (1975 [3ª ed.]). *Antologia*. Lisboa: Moraes Editores.

Texto a trabalhar (parte seleccionada) por cada grupo:

Grupo 1

Só o ter flores pela vista fora
As rosas breves, os sorrisos vagos,
E os nove abraços do horror estígio. (de *Odes*, Ricardo Reis, 1914)

Grupo 2

Por companheira tenho
A voz da guitarra. (de *Bach Segóvia Guitarra*, Sophia de Mello Breyner Andresen, 1967)

Grupo 3

Que voz vem no som das ondas
Cala a voz, e há só o mar (de *As Ilhas afortunadas*, Fernando Pessoa, 1934)

Grupo 4

Não fazemos mais ruído no que existe
Do que as folhas das árvores
Ou os passos do vento. (de *Odes*, Ricardo Reis)

Grupo 5

Quando a única casa artística é a Terra toda
Que varia e está sempre boa e é sempre a mesma.
E deixar que o vento cante para adormecermos,
E não termos sonhos no nosso sono. (de *E há poetas que são artistas*, Alberto Caeiro)

Grupo 6

O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba
Toldam-se duma cor monótona e londrina. (de *Ave Marias*, Cesário Verde, 1880)

Grupo 7

Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Julgo avistar, na treva, as folhas das navalhas
Tossem, fumando sobre a pedra das sacadas.
E tem marés, de fel, como um sinistro mar! (de *Horas Mortas*, Cesário Verde, 1880)

Grupo 8

Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Na volta, com saudade
E, enorme, nesta massa irregular
A Dor humana busca os amplos horizontes,
E tem marés, de fel, como um sinistro mar! (de *Horas Mortas*, Cesário Verde, 1880)

Grupo 9

Ó rodas, ó engrenagens, *r-r-r-r-r-r* eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto! (de *Ode Triunfal*, Álvaro de Campos, 1914)

Grupo 10

hoje se constrói
Amo-vos a todos, a tudo, como uma fera.
Amo-vos carnivoramente.
dinâmica de Deus! (de *Ode Triunfal*, Álvaro de Campos, 1914)

Grupo 11

Outra vez a obsessão movimentada dos ônibus.
E outra vez a fúria de estar indo ao mesmo tempo dentro de todos os comboios
De todas as partes do mundo,
De estar dizendo adeus de bordo de todos os navios,
Que a estas horas estão levantando ferro ou afastando-se das docas. (de *Ode Triunfal*, Álvaro de Campos, 1914)

Grupo 12

Nem sei que existo para dentro. Giro, rodeio, engenho-me. (de *Ode Triunfal*, Álvaro de Campos, 1914)

FV (aluno NEE)

Ia e vinha
E a cada coisa perguntava
Que nome tinha. (Sophia de Mello Breyner Andresen, *Coral*, 1950)

ANEXO 3
Planificação e planos de aula

IMAGEM TEXTO _ PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DE TRABALHO

Contexto:

Unidade de Trabalho a desenvolver com a turma do 11º ano na disciplina de Desenho A do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, ano letivo de 2017/2018.

Tema:

Desenvolvimento de um projeto assente na articulação imagem/texto, seguindo uma metodologia processual, com especial incidência na fase de experimentação.

Objetivo geral:

Promover o pensamento visual e a capacidade de desenvolver um processo criativo utilizando a metodologia de projeto.

Descrição:

A atividade pretende guiar os alunos no desenvolvimento de um projeto na disciplina de desenho, colocando os alunos perante exercícios específicos, com o objetivo de promover a experimentação no processo criativo, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento visual. O projeto a desenvolver será a criação de uma peça (que poderá tomar forma bi-dimensional, tridimensional, performativa, digital, ou outras, a instalar no espaço da escola) a partir de um texto dado (definição do problema). A fase de pesquisa será dada pela professora, através de uma apresentação à turma de exemplos de estratégias de organização visual do texto na História da Arte e do Design, dando particular atenção ao movimento da poesia concreta/visual/experimental, às suas influências e legado. A fase de experimentação será gerida através de duas propostas de exercícios com recurso a várias formas analógicas de organizar visualmente o texto: tipos de madeira, colagem e caligrafia. Na fase seguinte, os alunos irão trabalhar em grupo, avaliando os exercícios realizados com o objetivo de avançar para a ideia final, podendo escolher livremente os materiais e os meios para finalizar o projeto.

Os planos de aula foram pensados para esta sequência, mas poderá haver alterações à sua estrutura, caso os alunos demorem mais ou menos tempo a realizar cada uma das fases do projeto.

Ana Menezes

DESENHO A_11º ANO	2017/2018	CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS	TOTAL AULAS PREVISTAS: 6 BLOCOS 135 min
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/ OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
Materiais Suportes Meios atuentes	- Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação. - Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.	Contextualização do tema a desenvolver através de uma apresentação sobre a poesia visual e a sua relação com as artes visuais.	Apresentação de diapositivos (powerpoint) Computador Projektor Bibliografia de apoio
Procedimentos Técnicas	- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico, incrementando capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação. - Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.	Apresentação da proposta de trabalho e entrega do texto a trabalhar.	Textos fotocopiados
Ensaio Processos de análise: Estudo de formas - Estruturação e apontamento (esboço) - Estudo de formas artificiais (letra)	- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias. - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. - Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações do registo gráfico. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes da história da arte e da contemporaneidade. - Desenvolver competências de observação e análise; manipulação e síntese; interpretação e comunicação.	Exercícios de experimentação: Caligrafia Colagem/Tipografia	1 bloco = 90 +45 min. = 135 min.
Sintaxe Domínios da linguagem plástica: Forma		Avaliação dos exercícios pelos alunos e escolha da ideia a desenvolver Desenvolvimento da ideia (esboços)	Instrumentos de avaliação: Portfólio Trabalho final Grelhas de observação Fichas de auto-avaliação
Sentido Visão diacrónica do desenho		Concretização da ideia: produto final Apresentação do projeto final e avaliação	1 1 1

IMAGEM TEXTO_PLANO DE AULA

DESENHO A_11º ANO_2017/2018		CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS	AULA 1
DATA: 1/3/2018			DURAÇÃO: 135 min.
SUMÁRIO	Imagem/texto: Apresentação do projeto e pesquisa (contextualização do tema e mostra de imagens)		
OBJETIVOS	RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes sentidos e utilizações do registo gráfico. - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. - Conhecer modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho. - Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia. 	<p>Apresentação de diapositivos (<i>powerpoint</i>)</p> <p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Textos fotocopiados</p> <p>Bibliografia de apoio</p>		
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<p>Definição do problema:</p> <p>Apresentação à turma do projeto a desenvolver no âmbito do estágio pedagógico. Explicação do objetivo geral e das motivações para o desenvolvimento do trabalho. Esclarecimentos sobre a avaliação.</p> <p>Pesquisa:</p> <p>Foi decidido abordar a relação texto/imagem através das estratégias criativas da poesia visual/experimental, pelas suas relações com a experimentação tipográfica e com o experimentalismo em geral nas artes visuais durante o século XX. Assim, será feita uma apresentação do tema, mostrando exemplos e contextualizando-os.</p> <p>Os alunos irão trabalhar em grupos de 2. Formação dos grupos e entrega do texto a trabalhar.</p> <p>Experimentação: Início do primeiro exercício de experimentação (caligrafia).</p>		
AValiação	Observação das atitudes e das intervenções durante a apresentação.		

IMAGEM TEXTO_PLANO DE AULA

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS			AULA 2
DESENHO A_11º ANO_2017/2018			DURAÇÃO: 135 min.
DATA: 5/3/2018			
SUMÁRIO	Imagem/texto: Exercícios de experimentação: Caligrafia		
OBJETIVOS	RECURSOS E MATERIAIS		
	Textos fotocopiados		
	Suportes:		
	Papel de desenho A2		
	Folhas de papel A4		
	Diário gráfico		
	Materiais riscadores:		
	Grafite		
	Esferográfica		
	Caneta gráfica		
	Lápis de cor		
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	Trabalho individual.		
	Experimentação: Caligrafia. A fase de experimentação será conduzida através de dois exercícios, que irão guiar os alunos no desenvolvimento de um processo criativo, com o objetivo de proporcionar a descoberta de novas soluções visuais e plásticas para a resolução do problema dado. Exercício: A partir do texto dado será proposto aos alunos um exercício de experimentação utilizando a caligrafia como recurso expressivo. O exercício terá como exemplos de apoio as imagens anteriormente mostradas do caligrama como estratégia de organização visual do texto. Será porém pedido especificamente que tentem fugir da figuração óbvia, dando como exemplo as obras de Ana Hatherly anteriormente comentadas. Sugestões: após ler o texto, registar as 3 primeiras ideias/sensações que a sua leitura provocou. Usar o texto dado para construir mancha e formas abstratas, tendo em mente uma dessas ideias registadas. Este é o ponto de partida, mas caso os alunos queiram acrescentar imagem poderão fazê-lo, desde que não se sobreponha ao texto. Em qualquer caso, a imagem deverá completar o sentido do texto, e não ilustrá-lo.		
AVAIACÃO	Observação do processo de trabalho e do resultado final. Observação das atitudes.		

IMAGEM TEXTO _ PLANO DE AULA

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS			AULA 3
DESENHO A_11º ANO_2017/2018			DURAÇÃO: 135 min.
DATA: 8/3/2018			
SUMÁRIO	Imagem/texto: Exercícios de experimentação: Colagem/Tipografia	RECURSOS E MATERIAIS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação. - Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico. Incrementando capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação. - Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações do registo gráfico. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho. 	<p>Textos fotocopiados</p> <p>Suportes:</p> <p>Papel de desenho A2</p> <p>Folhas A4</p> <p>Diário gráfico</p> <p>Materiais:</p> <p>Fotocópias/cola</p> <p>Tipos de madeira/tintas de impressão</p> <p>Escantilhões/materiais riscadores</p> <p>Tintas (opcional)</p>	
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<p>Trabalho individual.</p> <p>Experimentação: Colagem/Tipografia.</p> <p>O segundo exercício da fase de experimentação irá levar os alunos a experimentar um processo completamente diferente de abordagem ao texto, levando-os a divergir o pensamento noutra direção, em busca de novas soluções.</p> <p>Exercício: Será proposto aos alunos uma desconstrução do texto dado, através de um exercício onde poderão usar um de dois recursos: - Colagem de texto usando letras e palavras de diferentes fontes e dimensões; - Experimentação com tipos de madeira impressos manualmente, ou com recurso a escantilhões. Igualmente será proposto aos alunos que se apoiem nos exemplos de experimentação tipográfica anteriormente mostrados.</p> <p>Sugestões: recortar o texto dado e formar novos sentidos, novas palavras, ou mesmo conjuntos de letras sem sentido aparente. Brincar com a forma das letras, com a forma das palavras e dar atenção ao som. Criar novos sentidos ou optar por nenhum sentido. Usar a letra como forma. Usar o espaço do suporte, tentar rotações, padrões, ritmos e sobreposições.</p>		
AValiação	Observação do processo de trabalho e do resultado final. Observação das atitudes.		

IMAGEM TEXTO_PLANO DE AULA

CURSO CIENTIFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS			AULA 4
DESENHO A_11º ANO_2017/2018			DURAÇÃO: 135 min.
SUMÁRIO	Imagem/texto; Avaliação dos exercícios pelos alunos e escolha da ideia a desenvolver. Desenvolvimento da ideia (esboços).		
OBJETIVOS	<p>- Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação.</p> <p>- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes.</p> <p>- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</p> <p>- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico, incrementando capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.</p> <p>- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.</p> <p>- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.</p> <p>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações do registo gráfico.</p> <p>- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho.</p>	<p>Textos fotocopiados</p> <p>Exercícios de experimentação</p> <p>Suportes:</p> <p>Folhas de papel A4</p> <p>Diário gráfico</p> <p>Materiais riscadores:</p> <p>Grafite</p> <p>Esferográfica</p> <p>Caneta gráfica</p> <p>Lápis de cor</p>	
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<p>Trabalho em grupo</p> <p>Avaliação da fase de experimentação:</p> <p>Os grupos irão reunir-se e analisar e avaliar os exercícios individuais realizados por cada um dos membros do grupo.</p> <p>Desenvolvimento da ideia (esboços):</p> <p>Da análise dos exercícios deverá surgir uma ideia para a concretização do produto final. Esta peça deve reportar ao texto inicial, mas não tem que segui-lo exatamente (pode ser apenas uma palavra, ou uma ideia retirada desse texto). Os grupos deverão registar a evolução do seu pensamento em folhas A4 ou no diário gráfico. Neste processo, irão também decidir os materiais que irão necessitar para o desenvolvimento da ideia, bem como as questões logísticas associadas à montagem da peça.</p>		
AVALIAÇÃO	Observação do processo de trabalho. Observação das atitudes.		

IMAGEM TEXTO_PLANO DE AULA

DESENHO A_11º ANO_2017/2018		CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS	AULA 5
DATA: 15/3/2018			DURAÇÃO: 135 min.
SUMÁRIO	Imagem/texto; Desenvolvimento da ideia (concretização).		
OBJETIVOS	RECURSOS		
	<ul style="list-style-type: none">- Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação.- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes.- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico, incrementando capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação.- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações do registo gráfico.- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho.	Recursos e materiais à escolha dos alunos, segundo as necessidades do projeto a desenvolver.	
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	Trabalho em grupo.	Desenvolvimento da ideia: A partir dos esboços realizados os grupos de trabalho irão concretizar a ideia.	
AVALIAÇÃO	Observação do processo de trabalho e do resultado final. Observação das atitudes.		

IMAGEM TEXTO _ PLANO DE AULA

DESENHO A_11º ANO_2017/2018		CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS	AULA 6
DATA: 19/3/2018			DURAÇÃO: 135 min.
SUMÁRIO	Imagem/texto: Apresentação do projeto final e avaliação.		
OBJETIVOS	RECURSOS E MATERIAIS		
OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia. - Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. - Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho. 		<p>Recursos e materiais à escolha dos alunos, segundo as necessidades do projeto desenvolvido</p> <p>Fichas de auto-avaliação e de avaliação da atividade</p>
	<p>Finalização do projeto:</p> <p>Nesta aula, os alunos deverão estar já na fase de concretização das propostas e da sua apresentação à turma, através da instalação/exposição das peças no espaço. O processo de finalização e montagem será acompanhado de conversa informal com os alunos, onde se pede que eles comentem verbalmente o seu trabalho e o dos colegas. Deverá igualmente proceder-se ao registo fotográfico das peças e à recolha dos portfólios para avaliação.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Na segunda parte da aula, serão distribuídas aos alunos uma ficha de auto-avaliação, onde será pedido aos alunos que avaliem o seu processo de trabalho e uma ficha de avaliação das atividades realizadas durante a unidade de trabalho. Esta última ficha será de preenchimento anónimo e servirá exclusivamente para o relatório de estágio.</p>		
AVALIAÇÃO	<p>Portfólio: exercícios de experimentação, esboços (avaliação formativa)</p> <p>Projeto final</p> <p>Auto-avaliação e avaliação da atividade</p>		

ANEXO
Enunciado

IMAGEMTEXTO (enunciado)

Projeto: Criação e realização de uma peça (que poderá tomar forma bidimensional, tridimensional, performativa, digital, ou outras, a instalar no espaço da escola) a partir de um texto dado.

Tema: visualidade do texto.

Exercícios:

1. Exercício de experimentação – caligrafia. Trabalho individual:

A partir do texto dado e após a seleção das partes a trabalhar, regista as 3 primeiras ideias/sensações provocadas pela sua leitura. Usa a caligrafia como recurso expressivo para construir linhas, manchas e formas, tendo em mente uma dessas ideias registadas. Podes usar como exemplos as imagens anteriormente mostradas do caligrama como estratégia de organização visual do texto e, principalmente, as obras de Ana Hatherly.

Caso queiras acrescentar imagem, podes fazê-lo, desde que esta não se sobreponha ao texto, mas a imagem deverá completar o sentido do texto e não ilustrá-lo.

O objetivo deste exercício é promover a experimentação e proporcionar a descoberta de novas soluções visuais e plásticas para a resolução do projeto final.

Materiais a utilizar:

Suportes: papel de desenho A2, folhas de papel A4 (ou diário gráfico).

Meios: materiais riscadores: grafite, esferográfica, caneta gráfica, lápis de cor.

Avaliação: Observação do processo de trabalho (folhas A4) e do resultado final (A2).
Observação das atitudes.

Duração da atividade: 135 min. (1 bloco 90 min + 45 min).

2. Exercício de experimentação – tipografia/colagem. Trabalho individual:

A partir do texto dado e seguindo os exemplos de experimentação tipográfica mostrados na aula, cria uma composição visual com um dos dois recursos dados:

- Colagem de texto usando letras e palavras de diferentes fontes e dimensões;
- Experimentação com tipos de madeira impressos manualmente, ou com escantilhões.

Sugestões: recorta o texto dado e forma novos sentidos, novas palavras, ou mesmo conjuntos de letras sem sentido aparente. Brinca com a forma das letras, com a forma das palavras, com o seu som. Cria novos sentidos ou opta por nenhum sentido. Usa a letra como forma, usa o espaço do papel, tenta rotações, padrões, ritmos e sobreposições.

O objetivo deste exercício é promover a experimentação através de um processo completamente diferente do anterior, ajudando a divergir o pensamento noutra direção, em busca de novas soluções para a resolução do projeto final.

Materiais a utilizar:

Suportes: papel de desenho A2, folhas de papel A4 (ou diário gráfico).

Meios: fotocópias/cola, tipos de madeira/tintas de impressão (tinta de carimbo), escantilhões/materiais riscadores, tintas (opcional).

Avaliação: Observação do processo de trabalho (folhas A4) e do resultado final (A2).
Observação das atitudes.

Duração da atividade: 135 min. (1 bloco 90 min + 45 min).

3. Projeto final. Trabalho em grupo:

a) Desenvolvimento da ideia (esboços): os grupos deverão reunir-se e avaliar os exercícios realizados durante a anterior fase de experimentação. Da análise dos exercícios deverá surgir uma ideia para a concretização do produto final. Os grupos deverão registar a evolução do seu pensamento em folhas A4 (ou no diário gráfico). Neste processo irão também decidir os materiais necessários para o desenvolvimento da ideia, bem como as questões logísticas associadas à montagem da peça.

b) Realização da peça.

Materiais a utilizar:

À escolha, segundo as necessidades do projeto a desenvolver.

Duração da atividade: 2 x 135 min. (2 blocos 90 min + 2 blocos 45 min).

Avaliação final:

Portfólio – exercícios 1 e 2 (folha A2), processo (folhas A4 ou diário gráfico, coladas em folha A2), esboços de desenvolvimento da ideia (folhas A4 ou diário gráfico, coladas em A2).

Trabalho final

Fichas de auto-avaliação

